Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Факультет психологии

Кафедра общей и педагогической психологии

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____
__ _____ 2013 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____
__ _____ 2013 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «Психология развития»

для специальности 1-03 04 03 Практическая психология

Составитель:
старший преподаватель В.С. Волченков

Рассмотрено и утверждено
на заседании совета
_____
__ _____ 20__ г.,
протокол № ___

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка

Конспекты лекций

План семинарских занятий

Лабораторный практикум

Программа учебной дисциплины «Психология развития»

Список литературы

Вопросы для подготовки к экзаменам и самоконтроля

Приложение. Хрестоматия

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Пояснительная записка

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Психология развития» предназначен для студентов специальности 1-03 04 03 Практическая психология.

Дисциплина «Психология развития» в профессиональном становлении практического психолога является одной из ведущих. Эта интегрированная дисциплина основывается на знаниях, полученных в общей психологии, преобразуя их, создает базу для изучения педагогической психологии, психодиагностики, дифференциальной психологии и ряда прикладных дисциплин.

Цель дисциплины: усвоение основных понятий и категорий психологии развития, общих, возрастных и социальных закономерностей психического и личностного развития человека, формирование у студентов профессиональных умений и навыков проведения психологической диагностики нормативности психического развития человека.

Задачи дисциплины:

1. Обеспечить усвоение студентами основных категорий и понятий психологии развития, изучение закономерностей психического и личностного развития человека;
2. Создать прочную базу необходимых практических умений и навыков для диагностики и коррекции психического и личностного развития человека в разные периоды его онтогенетического развития;
3. Развивать у студентов необходимые для будущей деятельности личностные и профессиональные качества, формировать мотивацию учебно-профессиональной деятельности;
4. Осуществлять идеологическое и гражданское воспитание студентов средствами психологии развития;
5. Формировать психологическую культуру личности студента.

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать:

- основные понятия и положения психологии развития, условия, движущие силы, механизмы психического развития;
- общие закономерности психического развития личности;
- основные теоретические подходы в психологии развития;
- особенности психического, личностного и социального развития человека в разные возрастные периоды.

уметь:

- исследовать общие закономерности психического развития и аргументировать положения и выводы, основываясь на основных теориях развития;
- владеть методологией и методами психологии развития;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- разрабатывать рекомендации, развивающие и коррекционные программы с учетом особенностей личностного и индивидуального развития на разных возрастных этапах.

Общее количество часов, отводимое на изучение дисциплины составляет – 314, из них 128 аудиторных часа (74 часа лекционных, 42 – семинарских, 12 - лабораторных). Формой контроля знаний являются два экзамена.

ЭУМК включает в себя разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел содержит конспект лекций по изучаемым темам. Изучение конспекта лекций предусматривает введение студента в изучаемую тему и получению необходимого минимума знаний по ней. Для получения полного объёма знаний студент в обязательном порядке изучает рекомендуемую по теме учебную литературу. Для подготовки конспекта лекций использовались материалы, содержащиеся в учебных пособиях, перечисленных в списке литературы.

Практический раздел включает план семинарских занятий и лабораторный практикум. План семинарских занятий предусматривает подготовку студента по вопросам для обсуждения на занятии, обязательное изучение научных статей по теме занятия, а также перечень учебных пособий. Лабораторный практикум содержит методические рекомендации по проведению занятия, практические задания для студентов, необходимые для приобретения профессионально значимых умений по психологии развития.

В разделе, посвящённом контролю знаний, представлены вопросы для экзаменов, а также блок тестовых заданий для самоконтроля студентами качества усвоения программного материала.

Во вспомогательном разделе содержится учебная программа по психологии развития, учебно-методическая карта изучения дисциплины, список литературы, а также хрестоматия, включающая научные статьи для обязательного изучения студентами при подготовке к семинарским занятиям (см. Приложение папка «Хрестоматия»).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

Раздел 1. Теоретико-методологические основы психологии развития

Тема 1.1 Предмет и задачи психологии развития

1.1.1 Предмет, задачи и проблемы психологии развития

Психология развития – одна из отраслей психологической науки; она **занимается изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических свойств личности качественно изменяющегося во времени человека**.

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.

Конкретизируя данное общее определение предмета психологии развития, можно выделить следующие виды изменений, изучением которых занимается психология развития:

1) анатомо-физиологические изменения; для психологии развития особенный 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.

Предмет психологии развития не будет полным, если не указать такие значимые вопросы, которые обязательно изучаются данной наукой, как:

- факторы психического развития человека, которые представлены движущими силами и условиями развития;
- основные особенностей 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.

Изучения процесса развития преследует следующие **цели**:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1) – определение **универсальных** изменений, которые происходят у всех детей, независимо от культуры, в которой они воспитываются, или имеющегося у них опыта (например, 1-я улыбка в 2-3 месяца; прямохождение в 13 месяцев; первые слова к 12 месяцам). Изучение универсальных изменений необходимо для выяснения того, что является **нормой** каждого возрастного периода (Н. Ньюкомб, с. 23);
2) – определение **индивидуальных различий** в процессе развития. Знание индивидуальных различий может помочь выделить те особенности детей, которые следует учитывать при принятии решений относительно обучения ребёнка или принятия дисциплинарных мер;
3) – изучение **влияния среды или ситуации на поведение детей**. Ребёнок может быть дружелюбен и открыт со взрослыми дома, но застенчив при встрече с ними в школе (Н. Ньюкомб, с. 24).

Задачи и проблемы психологии развития

Цели психологии развития как научной дисциплины могут быть конкретизированы в её **задачах**.

Выделяются следующие *научные задачи*, выступающие одновременно и функциями психологии развития.

Описание развития предполагает получение представления о феноменологии процессов развития во всей их полноте (с точки зрения внешнего поведения и внутренних переживаний). Решение данной задачи предполагает ответ на вопрос: «Что и когда изменяется?». Описание развития являлось ведущей задачей психологии развития на ранних этапах её становления, но не утрачивает своей актуальности и сегодня, поскольку отмечается постоянное увеличение средней продолжительности жизни человека и поздние этапы онтогенеза являются ещё мало изученными в плане происходящих в этом возрастном периоде изменений.

Задача объяснения развития направлена на выявление причин, факторов и условий, вызывающих изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с разной степенью отклонения) или вообще отсутствовать. Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно и имеет место при изучении развития). Чтобы объяснить развитие необходимо ответить на вопрос «Почему это изменение произошло?», тем самым раскрыть причины для уже имеющегося следствия и определить факторы, его вызвавшие.

Третья задача связана с **прогнозом развития** и её решение направлено на поиск ответа на вопрос «К чему произошедшее изменение приведёт?». Это означает, что при прогнозе необходимо указывать на следствия, которые вытекают из данной причины. Таким образом, если в объяснении развития мысль движется *от следствия к причине*, то в прогнозе развития она идёт *от причины к следствию*. Это значит, что при объяснении наступивших изменений исследование начинается с их описания и продолжается переходом к описанию

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возможных причин и их связи с наступившими изменениями. При прогнозе же исследование начинается также с описания наступивших изменений, но они рассматриваются уже не как следствие, а как причина возможных изменений, описание которых и нужно составить. Прогноз развития всегда носит *гипотетический характер,* так как основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами. Если эта связь установлена, то факт её существования позволяет считать, что совокупность выявленных причин с необходимостью повлечет за собой следствие. Следует отметить, что оправдание прогноза указывает, с одной стороны, на хорошее знание специалистом причин развития, а, с другой, - помогает обогатить имеющиеся знания о факторах развития.

Коррекция развития как задача психологии развитии сводится к *управлению развитием* через изменение его возможных причин. Важно отметить особое место прогноза и коррекции развития при решении прикладных задач психологии развития (Сапогова, с. 6-7).

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.

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 всевозможные биологические факторы: наследственность, особенности биологического развития, характеризующие внутриутробное развитие ребёнка. К внешним факторам в психологии развития традиционно относят характеристики социальной среды, в которой проходит развитие ребёнка. Например, анализируя развитие такой важнейшей психической функции человека как речь, исследователей интересует, чем обусловлен этот процесс: либо он детерминирован наследственно и речевое развитие ребёнка происходит в соответствии с биологически заданными этапами этого процесса, либо же развитие речи связано с влиянием среды, которая определяет основные этапы и уровни рассматриваемого процесса. Кроме этого, существует устойчивое мнение, что обе группы факторов не стоит противопоставлять друг другу, а требуется изучение их взаимодействия в детерминации психического развития.

Следует отметить, что в современной психологии развития понятие внутренних и внешних факторов развития является более широким, чем в традиционных подходах, но об этом мы поговорим в другой теме.

Вторая проблема связана с решением вопроса о том, **как организован процесс развития**: дискретно, ступеньчато, прерывисто или развитие происходит поступательно путём постоянного накопления или совершения изменений. В соответствии с первой точкой зрения процесс психического развития может быть представлен как стадиальный, в котором можно достаточно ясно обозначить отдельные возрастные стадии, качественно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отличающиеся друг от друга. В соответствии со второй точкой зрения в развитии отдельные возрастные стадии выделить практически невозможно, поэтому развитие следует рассматривать как непрерывный процесс изменений. Однако можно сказать, что 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 обозначить как главные образования личности. Это могут быть черты, или диспозиции, личности, черты характера, темперамент или характеристики направленности личности. Чтобы яснее представить эту проблему, попробуем ответить на такой вопрос: если мы встретились с человеком, которого не видели, например, 20 лет и ему сейчас 43 года, то будет ли это абсолютно новая, не знакомая нам личность, в которой не осталось и следа от тех характеристик, которыми она обладала 20 лет назад, или, всё же, мы обнаружим, что по своим личностным проявлениям он не изменился.

Следующая, **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. Идеология государства также выступает важнейшим институтом социализации, ориентированным на организованное воспитание и обучение личности. 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 (сверстники, члены семьи, СМИ и др.).

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,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- 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.

Следует отметить, что поскольку содержанием психологии развития, как мы указали выше, 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.

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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 (Сапогова, с. 11-12).

1.1.2 Сущность процесса развития. Онтогенез и филогенез. Развитие как эволюция и инволюция

Результатом процесса развития чаще всего *рассматривают* 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 (для этого воспользуемся схемой, предложенной Ю.Н. Карандашевым).

Первый: 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, т.е. остаются и *другие;* во-вторых, что рост есть лишь *внешний* показатель развития, ничего не говорящий о его сути; в-третьих, рост может быть только *количественной характеристикой развития.*

Второй: развитие как созревание. Такое определение развития используется преимущественно в повседневном мышлении. Под *созреванием* понимается редукция, свертывание развития к *морфологическим изменениям*, протекающим под непосредственным управлением генетического аппарата. Это значит, что в таком определении преувеличивается значение биологической наследственности и соответственно преуменьшается значение других сторон развития.

Третий: развитие как совершенствование. Это определение часто используется в педагогике и носит *телеологический характер,* т.е. в нем изначально предполагается наличие цели *(телео),* в качестве которой выступает некая *«совершенная»,* т.е. самая лучшая, образцовая, идеальная форма развития. В этом случае, во-первых, (Сапогова, с. 18) непонятно, *кто* такую цель может поставить: является ли она *внешне* (Богом, воспитанием, внешней средой) или *внутренне* заданной (через наследственный аппарат). И, во-вторых, не ясно, почему *именно такая* форма развития должна рассматриваться в качестве самой лучшей, совершенной, а не какая-либо другая (кто задает критерии «совершенства»?).

Четвертый: развитие как универсальное изменение. *В* качестве одного из критериев для определения развития выдвигается требование *общности, универсальности* происходящих изменений. Это значит, что *одинаковые* изменения должны иметь место у людей разных культур, вероисповеданий, языков, уровней развития. При понятной очевидности данного требования оно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

оказывается *не выполнимым*. Во-первых, невозможно реально установить, какие изменения отнести к общим, универсальным, а какие рассматривать как частные. И, во-вторых, большой массе частных изменений при таком подходе вообще будет отказано в том, чтобы считаться предметом психологии развития.

Пятый: развитие как качественное, структурное изменение. Определение развития через качественные изменения связано с пониманием объекта как *системы*. Если за основу определения берется существенное *улучшение* (ухудшение) его структуры, то мы тем самым возвращаемся к определению развития через *совершенствование*, сохраняя его недостатки. Разница лишь в том, что сужается предмет совершенствования. Если же вопрос об улучшении (ухудшении) не стоит, тогда непонятно, куда направлено развитие. И наконец, если раньше речь шла о совершенствовании объекта в целом, то теперь — лишь о совершенствовании только его *структуры*. Иначе говоря, исключается количественная мера совершенствования и сохраняется только качественная.

Шестой: развитие как количественно-качественное изменение. **В** предыдущем случае за основу был взят качественный характер изменений, а количественный нивелировался. Однако сама идея их связи присутствует во всех вариантах определений. Так, например, рост можно рассматривать как количественное изменение, но и в нем выделяются какие-то качественные переходы. Созревание ближе к качественному изменению, но и в нем содержится количественный аспект. Ограничиваясь *только* количественными изменениями, мы делаем безусловный шаг назад в понимании развития. Однако исключая количественные изменения из определения развития, мы теряем возможность установить, чем вызваны сами эти качественные изменения.

Седьмой: развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения. Неудовлетворенность существующими определениями развития стимулировала поиск и возникновение новых идей. Так, Г.-Д. Шмидт постулирует наличие тесной, экзистенциальной связи (Сапогова, с. 19) между изменениями, следующими *друг за другом*. А. Фламмер пишет, что развитием следует считать только такие изменения, которые влекут за собой новые изменения («лавина изменений»). В этом определении проводится идея *эволюционной преемственности* изменений.

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,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дифференциацию и преемственность, т.е. всю *биосоциальную эволюцию*, начиная с простейших и завершая человеком. В сравнительных исследованиях поведения, основывающихся на филогенетическом методе анализа, рассматривается видотиповое поведение разных организмов на предмет выделения их общности и различий. Результатом этого анализа является вывод об их *общих биосоциальных закономерностях развития.*

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 днем.

Онтогенез, или индивидуальное развитие, – это временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма. Изменения отдельных индивидов (или определенных их групп) в ходе онтогенеза *составляют существенную часть предмета психологии развития.* Очевидно, что понятие онтогенеза человека является *частным* в логическом отношении, но *центральным* с точки зрения содержания психологии развития.

Микрогенез, или актуальный генез, – наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий (например, поведение при решении задач) и т.п. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией и, в принципе, не требуют того, чтобы ими занимались возрастные психологи. Однако для психологии развития они важны в *аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез (Сапогова, с. 24).*

Процессы, обеспечивающие психическое развитие

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию, так как их совместное действие обеспечивает развитие 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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

Созревание. 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 (Сапогова, с. 20) влияния (или оказывают несущественное) 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 определенном 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.

Дифференциация. Авторы, понимающие под развитием зависящие от созревания качественные изменения, охотно обращаются к понятию дифференциации. В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного нерасчлененного целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и образование тканей и органов. Она ведет 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.

Научение — это обобщенная 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), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития).

В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путем целенаправленных усилий и упражнения (например, изучение глаголов, обучение чтению, езде на велосипеде и т.д.). Психологическое понятия

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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: 1) созреванием функции, не зависящим от опыта и упражнения; 2) преходящим психологическим состоянием (утомлением, сенсорной адаптацией, медикаментозным влиянием и т.п.); 3) врожденными 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).

Запечатление (импринтинг). Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не (Сапогова, с. 21) контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже – продолжительного) воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению.

Принято характеризовать запечатление следующими 6 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 определенным 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.

Социализация (культурный социогенез). Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «вживается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее — с отдельными лицами и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

группами — в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле врастания в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации.

В понятии социализации выделяют две стороны. Первая — это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного врастания его в социальное окружение. Вторая — социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам (Сапогова, с. 22).

1.1.3 Понятие возраста в психологии развития. Абсолютный и условный возраст. Возраст развития. Возрастные свойства

Возраст — одна из центральных категорий психологии развития, которая имеет два значения.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это — чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой.*

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

Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором *процессе* развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста — элемент *периодизации*, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

Эволюционно-генетические ряды развития при рассмотрении развития человека могут быть представлены, прежде всего, биологическими, психологическими и социальными изменениями. В соответствии с этим выделяются *условный биологический*, *условный психологический и условный социальный возраст* человека.

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и, наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в жизни среднестатистического человека, а также изменения, характеризующие его личностное развитие (принятие социальных норм и ценностей, задач развития соответствующего возрастного этапа и т.п.). Следовательно, это, с одной стороны, *жизненные события*, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте (мы поступаем в школу, делаем профессиональный выбор, вступаем в брак, начинаем трудовую деятельность и т.д.), и, с другой, *возрастные изменения*, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают — то больше.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и *субъективно-переживаемый возраст* личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, 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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту (Сапогова, с. 34).

1.1.4 Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь. Возможности использования каждого из понятий для характеристики психического развития человека

Принято использовать три основных термина для описания индивидуального развития (онтогенеза) в его целом — *время жизни*, *жизненный цикл* и *жизненный путь*.

Время жизни, или протяженность жизни (англ. *life time* или *life span*) обозначает временной интервал между рождением и смертью. Популярное сегодня понятие «life span developmental psychology» означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Ее определяют как описание и объяснение онтогенетических (связанных с возрастом) поведенческих изменений от рождения до смерти. Такой подход плодотворен, поскольку смысл и значение отдельных фаз индивидуального развития можно понять лишь в связи с целым. Продолжительность времени жизни имеет важные социальные и психологические последствия: так, от нее во многом зависят длительность сосуществования поколений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» — понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Понятие ***жизненного цикла*** предполагает, что ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы («возрасты жизни» или «времена жизни», подобные временам года) представляют собой постоянный круговорот.

Идея *циклического круговорота человеческой жизни*, подобного цикличности природных процессов (чередованию дня и ночи, смене времен года и т.п.) — один из древнейших образов человеческого сознания.

Многие биологические и социальные возрастные процессы действительно являются циклическими. Так, организм нормально проходит последовательность рождения, роста, созревания, старения и смерти. Личность сначала усваивает, затем выполняет и, наконец, постепенно оставляет определенный набор социальных ролей (трудовых, семейных, родительских), а затем тот же цикл заново повторяют ее потомки. Цикличность характеризует и смену поколений в обществе, где младшие (дети) сначала учатся у старших, затем активно действуют рядом с ними, а потом, в свою очередь, социализируют младших.

Однако понятие цикличности предполагает некоторую замкнутость, завершенность процесса, центр которого находится в нем самом. Между тем важнейшие процессы развития индивида как личности невозможно понять без учета его взаимодействия с другими людьми и социальными институтами. Жизнь человека можно представить в виде цикла, включающего фазы подготовки к труду, начала трудовой деятельности, пика профессиональных достижений, спада активности и выхода на пенсию. Но такая модель

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

представляется чересчур общей, индивидуальные вариации, которыми так богата трудовая жизнь индивида, в нее не укладываются.

Наиболее емкий и содержательный современный научный термин для описания индивидуального развития — ***«жизненный путь»*** (Сапогова, с. 38).

Системное изучение жизненного пути и *биографический метод* заняли в последние годы важное место в психологии развития.

До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в *неизменном социальном мире*, без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать *развивающегося индивида* в *изменяющемся мире*. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия — не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла.

Содержательная характеристика возрастных процессов, свойств и стадий индивидуальной жизни может быть дана либо в системе онтогенеза (времени жизни), субъектом которого является организм, либо в системе жизненного цикла, субъектом которой является средний индивид в единстве его биосоциальных характеристик, либо в системе жизненного пути, субъектом которого является личность. Однако эти системы не рядоположны, ибо жизненный путь личности включает в себя жизненный цикл индивида, а этот, в свою очередь, включает онтогенез.

Историко-культурный анализ жизненного пути и его отдельных компонентов отнюдь не отрицает онтогенетических инвариант развития в его целом — развития индивида. Но он проясняет и подчеркивает ведущую роль, которую играют во взаимодействии биологического и социального исторические условия. Ничто не может изменить инвариантную последовательность циклов детства, взрослости (Сапогова, с. 39) и старости, но длительность и содержание каждого из них существенно зависят от социальных факторов. Причем эта зависимость имеет не только *количественный*, что наглядно видно при изучении динамики продолжительности жизни или процессов акселерации, но и *качественный* характер.

Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком среднем возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от каких сопутствующих факторов зависят глубина и длительность соответствующего нормативного кризиса и каковы типичные варианты его разрешения.

Но если нас интересует не структура жизненного пути среднестатистического индивида, а *биография индивидуальной личности*, объективные данные необходимо дополнить субъективными. Периодизация строится здесь по тем *событиям*, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного мира, что предполагает внутреннюю систему отсчета.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Хотя время индивидуальной жизни автономно от социальной структуры и истории, значение и смысл составляющих эту жизнь периодов и событий можно понять лишь в связи с ними.

Американские ученые Л. Р. Шеррод и О. Г. Брим следующим образом резюмируют современные представления о *жизненном пути* человека.

1.Развитие является принципиально плюралистическим как в процессе, так и в результате; ни процесс, ни конечный результат развития нельзя считать однонаправленным или ведущим к одному и тому же конечному состоянию.

2.Развитие происходит от зачатия до смерти, причем пластичность, способность к изменению сохраняется на всем протяжении жизни. Это значит, что развитие человека не ограничивается отдельным периодом его жизни и пережитое в одном периоде не обязательно важнее того, что будет испытано в другие периоды. Разные процессы развития могут начинаться, продолжаться и заканчиваться в разные моменты жизни, и развитие в разных областях не обязательно имеет сходные траектории или даже сходные принципы.

3.Развитие разных людей протекает крайне неодинаково. Межиндивидуальные различия могут включать биосоциальные процессы дифференциации, зависящие от половой, социально-классовой и иной принадлежности. Это значит, что межиндивидуальная изменчивость (вариабельность) может отражать изменчивость процесса развития.

4.Развитие в разных областях жизнедеятельности детерминируется множественными факторами, которые также могут быть взаимосвязаны; оно не сводится к одной-единственной системе влияний, например биологии (развитие не является простым процессом созревания, развертывания чего-то заранее данного) или среды (развитие не является простым процессом воспитания и научения).

И, наконец, еще один принципиальный вывод и постулат экологической (У. Бронфенбреннер), контекстуальной (Р. Лернер) или популяционной (Д. Физерман) теории развития — признание индивидуальной личности не только продуктом, но и *субъектом, творцом своего собственного развития (Сапогова, с. 41).*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1.1.5 Возрастная стратификация общества. Возрастной символизм культуры

Возрастная стратификация — такое же универсальное явление, как жизненный путь. Каждое общество разделяется на какие-то слои (страты) соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих слоев-поколений (когорт).

Система возрастной стратификации включает в себя: 1) возрастной состав и структуру *населения* (социально-демографический аспект); 2) возрастную структуру общественной *деятельности* (социально-экономический аспект); 3) возрастную структуру *общественных организаций и институтов* (социально-политический аспект) (Сапогова, с. 41).

Между возрастными свойствами индивидов и системой возрастной стратификации существует сложная обратная связь. С одной стороны, индивиды разного возраста, т.е. находящиеся на разных стадиях развития, различаются по своей *способности* выполнять те или иные социальные роли: так, сроки биологического и социального созревания в общем и целом детерминируют брачный возраст, гражданское совершеннолетие и т.д. С другой стороны, возрастные слои различаются по тем социальным ролям, которые *должны* выполнять их члены и с которыми ассоциируется определенный набор прав и обязанностей. Характер закрепленной за данным возрастным слоем *деятельности* и связанные с этим нормативные предписания определяют фактическое общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний.

Понятие возрастного слоя (страты) по объему совпадает с понятием **когорты,** обозначая **совокупность индивидов данного возраста**. Но понятие возрастного слоя оттеняет момент их *сосуществования,* тогда как когорта — момент *смены и преемственности.* Называть возрастные слои возрастными группами не следует, так как последний термин используется для обозначения организованных, корпоративных возрастных общностей. Численность и состав (например, соотношение мужчин и женщин) возрастных слоев зависят от естественных и социально-демографических процессов воспроизводства населения. Увеличение средней продолжительности жизни при одновременном снижении рождаемости дает постарение населения, т.е. увеличение удельного веса лиц старших возрастов. Война, сопровождающаяся гибелью многих мужчин, меняет половой состав соответствующих возрастных слоев и т.д. (Сапогова, с. 42).

Возрастные слои различаются также по характеру своей *общественно-производительной деятельности.* Даже в их выделении (например, при переписи населения) формально-хронологический признак (люди от такого-то до такого-то возраста) обычно соотносится с биопсихологическим (дети, подростки, взрослые) и социальным (лица дошкольного, школьного, рабочего или пенсионного возраста). Возрастное разделение труда, т.е. набор возрастно-специфических видов деятельности, социальных ролей, статусов производно от общего уровня и характера материального производства и социальной структуры общества.

Возрастные слои связаны с возрастно-специфическими ролями и экспектациями (требования окружающих по отношению к данному человеку, данной возрастной группе, выступающие в форме ожиданий). Возраст служит основанием и критерием для обретения или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь бывает непосредственной, в форме *возрастного ценза* (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях она выступает косвенно, например, опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять данное общественное положение.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Диапазон социальных ролей, доступных лицам, принадлежащим к разным возрастным слоям, варьирует как качественно (разнотипные роли часто образуют взаимосвязанные комплексы, которые становятся доступными или недоступными индивиду относительно одновременно; например, брачный возраст и гражданское совершеннолетие обычно тесно связаны друг с другом), так и количественно (25-летнему доступно большее число занятий, чем 15-летнему, а к старости ролевой диапазон снова суживается). Соответствующие возрастные критерии иногда являются *юридически нормативными* (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), а иногда — *фактуальными* (например, возраст завершения образования или вступления в брак). Сильно варьирует также степень определенности возрастных критериев и границ.

Возрастная стратификация предполагает систему связанных с возрастом *социально-психологических экспектаций и санкции* К ребенку предъявляются одни требования, к взрослому — другие, от опытного профессионала ждут больше, чем от молодого специалиста, даже если они занимают одинаковые должности. Соответственно варьирует и характер юридических и моральных санкций за те или иные проступки.

Возрастная структура общественной деятельности зависит не только от общих свойств социальной системы, но и от многих других условий. Как в психологии говорят не столько о возрастных, сколько о половозрастных различиях, так и возрастное разделение труда (Сапогова, с. 43) всегда соотносится с существующей в данном обществе дифференциацией половых ролей и является в силу этого *половозрастным*. Возрастная стратификация соотносится также с *классовой структурой общества* и во многом производна от нее; это проявляется в особенностях жизненного пути выходцев из разных социальных слоев, неодинаковости критериев социальной зрелости и т.п.

Возрастная стратификация — относительно устойчивая система, которая создается, поддерживается и изменяется *социально-возрастными процессами*. Изменение состава и численности возрастных слоев в населении обусловлено демографическим процессом *течения когорт*, включающим в себя возникновение сменяющих друг друга когорт, их сосуществование, изменение их численности в результате миграций и постепенное уменьшение и исчезновение каждой данной когорты в результате ее вымирания.

Социально-демографический процесс смены когорт покоится на естественно-биологическом процессе *старения* составляющих когорту индивидов, последовательно проходящих стадии своего жизненного пути. Эта динамика отражается в показателях рождаемости, смертности, продолжительности жизни и т.д. Как видим, многозначность слова «поколение» имеет глубокие объективные причины. Хотя сверстники — далеко не всегда единомышленники, они обладают целым рядом специфических черт, позволяющих им осознавать себя как «мы», что и служит основанием для отождествления условного символического поколения с возрастной когортой.

Смена когорт имеет также важные социально-исторические последствия, поскольку каждая когорта, сформировавшись в конкретной исторической

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обстановке, является носителем специфического, в чем-то уникального социального опыта, ценностей, убеждений. Течение когорт и старение предполагают два встречных социальных процесса: *распределение* между индивидами *социально-возрастных ролей* и *социализацию,* т.е. подготовку индивидов к усвоению или оставлению ролей.

Распределение и перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным ролям (и обратно: распределение и перераспределение социальных ролей между индивидами) детерминируется, с одной стороны, объективными потребностями социальной системы, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций, а с другой стороны, возрастной структурой населения. Реализуется оно с помощью соответствующих социальных механизмов: это может быть как непосредственное государственное или общественное распределение (например, обязательное школьное обучение детей определенных возрастов или служба в армии), так и система материальных и моральных стимулов, побуждающих представителей данного возрастного слоя занимать или оставлять определенные социальные роли. Индивид выбирает себе занятия в рамках тех возможностей, которые предоставляет общество (Сапогова, с. 44).

Принятие на каждом этапе жизненного пути новых и оставление старых ролей, равно как и адаптация к изменению их содержания и соотношения, требуют от индивида соответствующей подготовки, т.е. *социализации.*

Изменение в любом отдельно взятом элементе возрастной стратификации может провоцировать и стимулировать изменение других элементов. Так, рост числа детей школьного возраста вызывает необходимость увеличения количества школ, учителей и т.д. Пенсионный возраст зависит от средней продолжительности жизни и состояния здоровья людей. Возрастная стратификация тесно связана со всей системой социальных институтов данного общества, а также с внешними условиями его существования. Война или эпидемия могут существенно изменить возрастной состав населения со всеми вытекающими последствиями.

Возрастная стратификация не сводится к демографическим процессам и разделению труда. Она имеет также свой социально-политический и организационный аспект. Само понятие стратификации предполагает не просто расслоение и взаимозависимость, но определенную иерархию в распределении авторитета или власти.

Так, любая система возрастной стратификации делит людей на *старших и младших*. А понятие «старшинства» имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение, обозначая асимметрию прав и обязанностей. Во всех языках понятие «младший» психологически указывает не только на возраст, но и на зависимый, подчиненный статус.

В этнографической литературе описаны разновидности «возрастных классов», или «систем», у многих племен и народов. Удобная классификация терминов предложена П. Галливером. Он выделяет 3 главных понятия: *возрастная степень, возрастной класс, возрастная группа*.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возрастная степень (age-grade) обозначает признанное деление жизни индивида по мере того, как он переходит от младенчества к старости. Система возрастных степеней обозначает не просто возрастную дифференциацию положения и социальных функций, а определенную иерархию, так что переход из одной степени в другую сопровождается ощутимым изменением в обязанностях и статусе индивида и нередко оформляется специальным ритуалом (Сапогова, с. 45).

Совокупность людей, занимающих в определенный момент времени такую нормативно выделенную возрастную степень, образует ***возрастной класс (age-class).*** Возрастной класс не представляет собой компактной, интегрированной общности. Вступление и выход из него индивидуальны и не связаны жестко с биологическим (хронологическим) возрастом. Его критерии являются социально-культурными, символическими.

Возрастная группа (age-group) основана на том, что все ее члены – ровесники, и является корпоративной. Это постоянная совокупность людей, признающих между собой определенную степень единства, которое признается также и нечленами группы. Члены возрастной группы совместно занимаются какой-то специфической деятельностью, принимают взаимные обязательства и выступают по отношению к окружающим в качестве группы. Возрастные группы обычно имеют собственные имена, могут владеть собственностью (включая песни, раскраску щитов, специфические ритуалы и т.д.) и обладают внутренней организацией, обеспечивающей принятие решений и лидерство. В одних обществах членство в возрастной группе является временным, ограниченным рамками одной возрастной степени (например, юности), в других продолжается в течение всей жизни.

Итак, возрастные степени – это стадии жизненного цикла, но не всякие, а только особо выделяемые и символизируемые данной культурой, так что их достижение обеспечивает индивиду определенный социальный ранг и идентичность.

Возрастные классы – это возрастные слои населения, но тоже не всякие, а только занимающие особое место в системе возрастной стратификации данного общества и соответственно выделяемые и символизируемые культурой.

Возрастные группы – это организации, основанные на общности хронологического и/или условного возраста своих членов, имеющие специфическую структуру, функции и знаковые средства и соответственно воспринимаемые и символизируемые культурой.

Возрастной символизм культуры, т.е. система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и легитимизирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию, так же универсален и одновременно специфичен, как и сами эти явления. Как подсистема культуры он включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

1) ***нормативные критерии возраста,*** т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов; фиксируется не жизненный *путь*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

индивида, а именно жизненный *цикл* как нечто повторяющееся, обязательное и нормативное (Сапогова, с. 46);

2) аскриптивные возрастные свойства, **или** ***возрастные стереотипы,*** — черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;

3) символизацию возрастных процессов — представления о том, *как* протекают или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую;

4) возрастные обряды — ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения слоев, классов и групп;

5) возрастную субкультуру — специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве *«мы»*, отличного от всех остальных возрастных общностей.

Нормативные критерии возраста соответствуют стадии жизненного цикла и структуре возрастных слоев. Аскриптивные возрастные свойства — культурно-нормативный аналог и эквивалент индивидуальных возрастных различий и свойств соответствующих возрастных слоев (классов). Символизация возрастных процессов и возрастные обряды — не что иное, как отражение и легитимация возрастных изменений и социально-возрастных процессов, а возрастная субкультура производна от реальных взаимоотношений возрастных слоев и организаций.

Нормативные критерии возраста тесно связаны с развитием временных представлений и категорий. При всех этнокультурных вариациях здесь четко вырисовываются некоторые общие закономерности (Сапогова, с. 47).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 1.2 Методология и методы изучения психического развития человека

1.2.1 Основные методологические принципы психологии развития

В современной психологии термин «методология» используется в 3-х значениях.

1. **Общая методология** – общая философская позиция, мировоззренческая интерпретация оснований исследования и его результатов, базовые принципы научно-познавательной деятельности.

2. **Частная методология** – совокупность методологических принципов, применяемых в конкретной области знаний. Частная методология есть реализация неких философских принципов в определенном научном направлении, в конкретной научной дисциплине. Например, Л.С. Выготский применил принцип историзма в изучении развития психики ребенка.

3. **Методология как совокупность конкретных методических приемов исследования, или методик**. Выбор конкретных методик (методов, если слово используется в узком смысле) для исследования всегда зависит от общих методологических установок (Усанова О.Н., 2006, 46-47).

В объяснении явлений и фактов психология использует **диалектический подход**. Причины и условия происхождения и функционирования психики сложно переплетаются, различие между причиной и условием часто относительно. Каждое условие в определенном отношении является причиной, а каждая причина в соответствующем отношении есть следствие. С диалектических позиций источник формирования психики человека – социальная среда, а не таинственные внутренние факторы, т.е. морфофизиологические особенности мозга и общение составляют условия развития психики ребенка.

Исследования в области психологии развития в отечественной психологии основываются на методологии общей психологии, теориях ведущих отечественных психологов: теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории мозговой локализации высших психических функций (ВПФ) А.Р. Лурии, идее Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, а также на современных теоретических представлениях о социализации и социальных влияниях.

Опора на общие методологические источники позволяет распознать, описать, проанализировать факторы психического развития, установить его общие и частные закономерности, построить диагностический аппарат, наметить стратегию психологического воздействия на ребенка.

Указанные психологические теории имеют общую методологическую платформу и дополняют друг друга в понимании сущности психического развития ребенка. Их **основные положения**.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. **Социум** трактуется как источник и стимул развития. Развитие индивида происходит в процессе **деятельности**, которая обуславливается требованиями социума к индивиду. При этом признается в качестве главного **условия развития созревание мозговых структур**. **Движущей силой** развития считается **обучение**.

2. **Совершенство** выполнения любой **деятельности** определяется пристрастием к ней и **продолжительностью занятия этой деятельностью**. Это относится как к игровой, учебной, трудовой деятельности, так и к ВПФ. При этом важно помнить, что **ВПФ** сначала существуют во внешнем мире как разделенные между людьми, а затем **становятся сокращенными по структуре и интериоризированными по форме**, постепенно переходя внутрь. Такое изменение психической деятельности ребенка является важным индикатором успешности его развития.

3. Значительное место уделяется **речи** как сугубо человеческому новообразованию, качественно **перестраивающему всю психическую деятельность человека** (Усанова О.Н., 2006, 48-50).

4. **Индивидуальные тенденции развития вызываются биологическими и социальными факторами, а также их сочетанием**. При этом вклад биологического и социального факторов может оказаться различным на разных ступенях онтогенеза.

Основными методологическими принципами специальной психологии являются: *детерминизма, развития, системности.*

Принцип детерминизма основан на положении о причинности, т.е. такой связи явлений, в которой одно явление (причина) при определенных условиях порождает другое явление (следствие). Согласно принципу детерминизма каждое изменение в развитии обусловлено специфическим соотношением биологических и социальных факторов и своеобразно по механизмам своего возникновения.

Принцип детерминизма гласит:

- во-первых, психические явления обусловлены объективной действительностью и отражают эту действительность;
- во-вторых, психические явления обусловлены деятельностью мозга;
- в-третьих, изучение психических явлений предполагает установление причин, вызвавших это явление.

Детерминизм означает, что внешняя причина не определяет непосредственные реакции человека, а действует через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн).

Нельзя рассматривать детерминизм как однолинейную систему (причина-следствие). Есть детерминанты, которые сами по себе не вызывают событий, но влияют на них (катализаторы). В реальной психической жизни следствие не сразу возникает после причины, а через некоторое время. В результате причиной явления могут быть события или факторы, которые не вызывают последствий сразу, но их накопление приводит к определенному сдвигу. Это так называемые кумулятивные причинно-следственные отношения. Именно по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

таким механизмам возникает большинство нарушений психического развития детей (Усанова О.Н., 2006, 95-103).

Принцип системности указывает на то, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Принцип системности показывает, что психика представляет собой сложную систему, отдельные функции (блоки) которой между собой связаны. Наличие системной организации психики позволяет объяснять, как происходят её саморегуляция и компенсация, присущие даже элементарным уровням психической организации. С учётом предмета психологии развития принцип системности рассматривает онтогенез психики как последовательный процесс становления её как сложной системы (Марцинковская, с. 26-27).

Принцип развития утверждает, что психика постоянно изменяется, развивается, поэтому наиболее правильным способом её изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Следовательно, психика может быть правильно понята, только если рассматривается в непрерывном развитии. Все психические явления непрерывно изменяются и развиваются в количественном и качественном отношении.

Правильная характеристика психического явления возможна только в том случае, если одновременно выясняются характерные его особенности в данный момент с перспективой последующих изменений.

Принцип развития говорит, что существует два пути развития психики – филогенетический и онтогенетический, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни отдельного человека. Исследования показывают, что между этими двумя видами развития имеется определённое соответствие: логика развития психики одинакова при развёртывании человеческого рода и развития отдельного человека (Марцинковская, с. 27-28).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1.2.2 Стратегии построения изучения психического развития человека

Прежде, чем выбрать конкретные методы изучения психического развития человека, исследователю необходимо определиться с выбором стратегии организации научного исследования.

Лонгитюдная стратегия. Достоверность лонгитюдных исследований м.б. ослаблена **тренировочным эффектом**: те испытуемые, которые постоянно подвергаются интервьюированию или тестированию, могут приспособиться к применяющимся методикам или становиться все более осведомленными о содержании самих тестов, демонстрирую улучшение результатов, не относящиеся к нормальным показателям развития.

Существует и другой недостаток лонгитюдных исследований: **проблема совместимости поколений**. В ходе лонгитюдных исследований обычно

изучаются дети одной возрастной когорты, которой свойственно получать совсем другой социальный опыт, нежели опыт подрастающих поколений из других эпох. Т.о., различия в социальной среде поколений могут ограничить выводы лонгитюдного исследования для новых поколений.

Стратегия поперечных срезов. Эта стратегия имеет два существенных недостатка.

Эффект когорты. Когорта – группа, представители которой родились приблизительно в одно время и имеют одинаковый культурно-исторический опыт. Тот факт, что межвозрастные сравнения всегда производятся на различных возрастных когортах, сталкивает с серьезной проблемой интерпретации, т.к. любые возрастные различия, обнаруженные в исследовании, не всегда обусловливаются возрастом или развитием, а могут отражать культурные или исторические факторы, отличающие представителей различных когорт (поколений). Т.о., межвозрастные сравнения смешивают влияния закономерностей развития и особенности возрастных когорт (пример с тестированием интеллекта у молодых и пожилых).

Проблема установления индивидуальных особенностей развития. Поперечные срезы ничего не говорят о *последовательности* развитии отдельных личностей, т.к. каждый индивид исследуется только один раз. Например, ответить на вопрос о том, будут ли дети, у которых отмечаются нарушения поведения в возрасте 6 лет, иметь те же самые проблемы в юношеском возрасте.

Межкультурные, или кросс-культурные (кросс-контекстные), исследования. В последнее время все большее распространение получают исследования, специально предназначенные для сравнения различных культур, т.к. применимость тех или иных данных к другим выборкам стала сегодня важной проблемой. Связано это с тем, что помимо универсальных изменений, существуют и культурно обусловленные изменения.

В ходе межкультурных исследований испытуемые, находящиеся в различных культурных или субкультурных условиях, подвергаются наблюдению, тестированию и сравнению в контексте одного или более аспектов развития. Такие исследования позволяют ученому определить, применимы ли выводы, сделанные в отношении развития детей из одного социального контекста, к детям из других этнических групп либо социально-экономических стратов в пределах одного и того же общества. Т. о., межкультурные исследования предотвращают чрезмерное распространение данных и представляют собой единственный способ определить, являются ли эти данные универсалиями человеческого развития. (См. пример применения межкультурных исследований у Х. Би на с. 62 о речевом развитии американских и японских детей). (Шэффер, с. 47-56; Би, с. 56-62).

1.2.3 Методы исследования психического развития человека

Выделяют две группы методов: неэкспериментальные и экспериментальные.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К неэкспериментальные методам относятся: *наблюдение, беседа (интервью), изучение индивидуальных случаев, анкетирование, тестирование, проективные методики, психофизиологические методы, метод контент-анализа*.

Наблюдение — *преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения*. В психологии развития это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет и проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. И хотя наблюдение представляется несложным методом, при правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека. При наблюдении человек не знает, что за ним кто-то следит, и ведет себя естественно, именно поэтому наблюдение дает жизненно правдивые факты. Фиксируя поведение дошкольника в игре, в общении, школьника — на занятиях, подростка — в среде сверстников, взрослого — в профессиональной сфере и т.д., психолог получает данные о человеке как *целостной личности* и, следовательно, интеллект, память, эмоции, личностные особенности воспринимаются не изолированно, а в связях с действиями, высказываниями, поступками. Наблюдения позволяют *системно* анализировать психику развивающегося человека.

Наблюдение можно проводить в естественной обстановке и в лабораторных условиях. В первом случае выделяют *естественное (включенное) наблюдение*, во втором – *структурированное*. При структурированном наблюдении испытуемый помещается в такую обстановку, которая может помочь в понимании интересующего поведения. При этом за ним ведется незаметное наблюдение (посредством скрытой камеры или зеркала Гезелла), что позволяет увидеть, демонстрирует ли он определенное поведение.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с несколькими причинами. Во-первых, естественность и слитность в поведении человека социальных, физических, физиологических и психических процессов затрудняют понимание каждого из них в отдельности и препятствует вычленению главного, существенного. Во-вторых, наблюдение ограничивает вмешательство исследователя и не позволяет ему установить способность ребенка сделать что-то лучше, быстрее, успешнее, чем он сделал. В наблюдении психолог сам не должен вызывать явление, которое он хочет изучать. В-третьих, при наблюдении невозможно обеспечить повтор одного и того же факта без изменений. В-четвертых, наблюдение позволяет лишь фиксировать, но не формировать психические проявления. В детской психологии дело осложняется еще и тем, что фиксировать данные наблюдения психологу приходится в письменной форме, так как камеры, магнитофоны, любая аппаратура влияют на естественность поведения ребенка, поэтому анализ и обобщение данных затруднены (именно поэтому отдельным вопросом встает необходимость разработки и использования скрытой аппаратуры вроде

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

знаменитого зеркала Гезелла). Здесь отчетливее всего обнаруживается серьезный недостаток метода наблюдения — трудно преодолимая субъективность. Так как, в психологии и само наблюдение подвергается изучению, было установлено, что оно в большой степени зависит от личности наблюдателя, его индивидуально-психологических особенностей, установок и отношения к наблюдаемому, а также от его наблюдательности, внимательности. Чтобы сделать результаты наблюдения более достоверными и устойчивыми, приходится использовать не одного, а нескольких исследователей для наблюдения за одним и тем же фактом, что снижает экономичность метода. Наконец, в-пятых, наблюдение никогда не может быть единичным фактом, оно должно вестись систематично, с повторяемостью и большой выборкой испытуемых.

Поэтому существуют *лонгитюдные (лонгитюдинальные) наблюдения*, позволяющие проводить наблюдения за одним (или несколькими) испытуемым длительное время (в этом смысле беспрецедентными являются наблюдения А. Гезелла за 165 детьми в течение 12 лет). Подобную ценность имеют и дневниковые записи родителей, фиксирующие день за днем развитие одного ребенка, а исторические дневники, мемуарная и художественная литература позволяют глубже понять отношение к детям разных возрастов на разных исторических лапах.

Разновидностью наблюдения является ***самонаблюдение*** в форме словесною отчета о том, что видит, чувствует, переживает, проделывает человек — его лучше применять только к испытуемым, уже способным анализировать свой внутренний мир, понимать свои пережигания, оценивать свои действия.

Беседа (интервью).

Изучение индивидуальных случаев. Напоминает психологический анамнез. Почти все рассмотренные выше методы используются для составления детального портрета развития конкретной личности с помощью метода изучения индивидуальных случаев. Детские биографии, составленные в 19-нач. 20 века, представляют собой примеры изучения индивидуальных случаев. З. Фрейд, например, произвел много исследований отдельных случаев на своих клинических пациентах. Анализируя эти случаи, Фрейд заметил, что различные пациенты часто описывают очень похожие события и переживания, значимые для них в процессе взросления. Отсюда следовало, что в развитии человека должны существовать важные этапы, через которые проходят все люди.

Для исследования таким методом часто отбирают неординарных людей: нобелевские лауреаты, психически больные, узники концлагерей.

Анализ индивидуальных случаев редко используется в исследованиях возрастного развития, поскольку влечет за собой проблемы субъективности и неконтролируемых переменных, к тому же он связан с изучением одного конкретного человека. Поэтому установить причинно-следственные связи и сделать обобщения оказывается почти невозможным. В то же время правильно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

проведенный анализ развития одного человека может стимулировать более строгое исследование вскрытых в нем проблем.

В практических областях – медицина, образование, социальная работа и практическая психология - анализ индивидуальных случаев является важным инструментом для постановки диагноза и выработки рекомендаций. Несмотря на то, что к анализу индивидуальных случаев следует относиться с осторожностью, он дает яркую, наглядную, детальную картину изменения целостного индивидуума на фоне его окружения.

Анкетирование. Анкетирование, как и наблюдение, является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в психологии. Анкетирование обычно проводится с использованием данных наблюдения, которые (наряду с данными, полученными при помощи других исследовательских методов) используются при составлении анкет.

Существуют три основных типа анкет, применяемых в психологии:

анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление осознаваемых качеств испытуемых. Например, в анкете, направленной на выявление эмоционального отношения школьников к своему возрасту, использован такой вопрос: «Предпочитаете стать взрослым теперь же, сразу, или хотите остаться ребенком и почему?»;

анкеты селективного типа, где испытуемым на каждый вопрос анкеты предлагается несколько готовых ответов; задачей испытуемых является выбор наиболее подходящего ответа. Например, для определения отношения учащегося к различным учебным предметам можно использовать такой вопрос: «Какой из учебных предметов - самый интересный?». А в качестве возможных ответов можно предложить перечень учебных предметов: «алгебра», «химия», «география», «физика» и т.д.;

анкеты-шкалы; при ответе на вопросы анкет-шкал испытуемый должен не просто выбрать наиболее правильный из готовых ответов, а проанализировать (оценить в баллах) правильность из предложенных ответов. Так, например, вместо ответов «да» или «нет» испытуемым можно предложить пятибалльную шкалу ответов:

5 - уверено да;
4 - больше да, чем нет;
3 - не уверен, не знаю;
2 - больше нет, чем да;
1 - уверенно нет.

Между этими тремя типами анкет не существует принципиальных различий, все они являются лишь различными модификациями метода анкетирования. Однако если использование анкет, содержащих прямые (а тем более косвенные) вопросы, требует предварительного качественного анализа ответов, что значительно затрудняет использование количественных способов отработки и анализа получаемых данных, то анкеты-шкалы являются наиболее формализованным типом анкет, так как они позволяют проводить более точный количественный анализ данных анкетирования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса и т.п. Недостатком метода анкетирования является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов: материалы, при помощи анкет и вопросников (составленных из прямых вопросов к испытуемым), не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии. Анкетирование - это средство первой ориентировки, средство предварительной разведки. Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, применение этого метода следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования, маскировать от испытуемых подлинные цели опросов и т.д. (http://psylist.net/praktikum/5.htm).

Тестирование - метод психодиагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи-тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения индивидуальных различий. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у человека данного возраста соответствующих навыков, знаний, личностных характеристик, интеллекта и пр.

Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее - в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств. Отдельные тесты - это стандартные наборы заданий и материала, с коим работает испытуемый; стандартна и процедура предъявления заданий, хотя в некоторых случаях предусматриваются определенные степени свободы для психолога - право задать дополнительный вопрос, построить беседу в связи с материалом и пр. Процедура оценки результатов тоже стандартна. Такая стандартизация позволяет сопоставлять результаты различных испытуемых (http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/testirovanie).

Проективные методики. Методики, направленные на исследование в первую очередь личностных особенностей. Основаны на интерпретации проекций испытуемого на стимульный материал. Традиционно проективные тесты относят к числу наиболее надежных, однако сфера их применения не так велика как у личностных опросников. Для многих проективных методик принципиально важной оказывается роль психолога-диагноста, что связано с некоторой свободой в его интерпретациях. Поэтому для таких методик значение опыт и профессионализма, беспристрастности сложно переоценить.

Психофизиологические методы. В последние годы исследователи обратились к психофизиологическим методам, измеряющим корреляцию между физиологическими реакциями и поведением и позволяющим установить биологические основания перцептивных, когнитивных и эмоциональных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

реакций ребенка. Психофизиологические методы особенно полезны для понимания интеллектуального и эмоционального опыта детей до 3-х лет, т.к. оно не могут сообщить о событиях такого рода.

Например, сердечный ритм является непроизвольной физиологической реакцией, которая соотносится с психическими переживаниями. В сравнении с нормальным пульсом, характерным для состояния покоя, сердечный ритм младенцев, осторожно подводимых к интересным стимулам, начинает замедляться, в то время как незаинтересованные дети не проявляют изменений в сердечной деятельности, а пульс напуганного ребенка становится быстрее. Также исследуются физиологические функции головного мозга, например электроэнцефалографические записи волновой активности головного мозга. Этот прием позволяет определить пороги сенсорных способностей младенцев, когда им предъявляются новые зрительные и слуховые стимулы.

Психологический анализ продуктов деятельности (контент-анализ). Успешно применяемый на всех возрастных ступенях. В этом случае изучается не процесс деятельности, а ее результат (детские рисунки и поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и пр.).

Экспериментальные методы исследования

Уже более 100 лет в психологии действуют ***экспериментальные методы,*** предполагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Напомним, что первые экспериментальные методики были разработаны именно для детей.

От наблюдения эксперимент отличается 4 особенностями: 1) в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, а наблюдатель не может активно вмешиваться в наблюдаемые ситуации; 2) экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса; 3) в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных), чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс; 4) эксперимент позволяет варьировать также и количественное соотношение условий, допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

Различные воздействия, которым подвергаются испытуемые являются **независимой переменной** эксперимента. Для проверки гипотезы о связи агрессивного поведения и просмотра телепередач используется как независимая переменная телевизионная передача определенного содержания (с насилием и без). Детские реакции на телевизионную передачу называются экспериментальными данными, или **зависимой переменной**. Т.о., в случае с заявленной гипотезой необходимо было бы измерить (как зависимую переменную) степень агрессивности испытуемых после просмотра каждой ТВ передачи.

Следует отметить, что при проведении эксперимента необходимо исключить влияние на экспериментальные данные **внешней переменной**. В

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нашем случае ею является предшествующий уровень агрессивности детей. Т.о., это приводит к важнейшему понятию **экспериментального контроля**. Для того чтобы сделать вывод о причиной связи между независимой и зависимой переменными, экспериментатор должен гарантировать, что все внешние переменные, которые могут повлиять на зависимую переменную, находятся под контролем. Для этого можно использовать **процедуру случайного выбора** испытуемых для эксперимента, которая гарантирует, что в экспериментальную и контрольную группы испытуемые попадают с примерно одинаковыми характеристиками.

В психологии развития успешно применяются оба традиционных вида эксперимента — *естественный и лабораторный*, а большинство исследований развития включает *констатирующую и формирующую* форму эксперимента.

При естественном эксперименте изучение зависимой переменной происходит в естественных условиях. Это необходимо, когда, например, лабораторный эксперимент не может быть проведен по этическим соображениям (влияние материнской депривации на развитие ребенка). Для решения данной научной проблемы необходимо проводить исследование за детьми в детских домах и за детьми, воспитывающимися в благополучных семьях.

Но необходимо заметить, что исследователи, проводящие естественный эксперимент, не контролируют независимую переменную и не производят случайного распределения испытуемых по экспериментальным группам. Они просто наблюдают и записывают очевидные результаты естественного хода событий. В отсутствие жесткого экспериментального контроля точная идентификация фактора, опосредующего найденные групповые различия, нередко затруднительна. Предположим, что социально депривированные дети, воспитывающиеся в детских домах, демонстрируют менее благоприятное интеллектуальное развитие по сравнению с детьми, воспитанными дома. Является ли социальная депривация детдомовских детей тем фактором, который детерминирует эти различия? Или же детдомовские дети характеризуются другими отличиями от детей, воспитанных дома (например, большей болезненностью в период младенчества, недостаточным питанием или просто меньшим интеллектуальным потенциалом), и эти различия могут объяснить менее благоприятное развитие? Без случайного распределения испытуемых в различные экспериментальные группы и контроля над другими факторами, которые могут варьировать в группах детей, находящихся в разной обстановке (например, получаемая пища), мы просто не моем быть уверенными в том, что социальная депривация – это фактор, определяющий низкое интеллектуальное развитие детей из детдома.

Лабораторный эксперимент, в отличие от естественного, позволяет более тщательно контролировать все факторы, которые могут оказать влияние на экспериментальные данные (зависимые переменные). Наибольшим достоинством этого вида эксперимента, следовательно, является его способность определить причинную связь между явлениями. Однако критики

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лабораторных экспериментов возражают, доказывая, что в высокой степени регулируемая экспериментальная обстановка часто придумана и искусственна и что дети склонны по-разному вести себя в лаборатории и в естественных условиях.

В ***констатирующем эксперименте*** выявляются определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства. Все же большее значение в психологии развития приобретает формирующий эксперимент (который может иметь обучающий или воспитывающий характер). ***Формирующий эксперимент*** предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Фактически, это развивающий метод в условиях специально созданного экспериментального педагогического процесса. В известном смысле подобные же задачи решаются в ***тренингах,*** которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов (например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т.п.), и коррекционных системах.

Достоинства экспериментального метода несомненны. Он позволяет психологу: 1) не выжидать, когда исследуемая особенность проявится в деятельности испытуемого, а самому создать условия ее максимального проявления; 2) повторить опыт необходимое число раз (для этого существуют разные формы одного и того же теста, например, несколько форм 16-PF Кэттелла, формы А-В-С Айзенка и т.д.); 3) выявленная особенность может быть замерена у разных детей в тех же условиях и у одного ребенка в разных условиях, что повышает надежность полученных данных; 4) эксперимент удобнее в плане стандартизации полученных материалов, их количественного обсчета.

Вместе с тем и у эксперимента есть ряд недостатков: 1) любой эксперимент всегда ограничен определенным набором действий, задач, ответов и поэтому никогда не дает повода для широких обобщений в плане целостного представления о развивающемся человеке; 2) эксперимент — это всегда только срез с деятельности, личности ребенка в данный конкретный момент, поэтому он требует обязательного повторения (Сапогова, с. 12-16, Шэффер, с. 41-47).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 1.3 Факторы психического развития

К факторам психического развития относятся условия и движущие силы этого развития.

Условия психического развития. ***Внутренние условия (биологические) развития***. Ведущим внутренним условием считается **наследственность**. Изучение влияния наследственности на психическое развитие привело к появлению термина **генетика поведения**. Ученых, занимающихся этой проблемой интересует: существуют ли определенные способности, личностные черты и особенности поведения, в значительной степени зависящие от специфической генетической предрасположенности индивида? Подвержены ли эти характеристики влиянию окружающей среды? Следует отметить, что ученые, занимающиеся генетикой поведения, не отрицают роли внешней среды в развитии.

Для оценки влияния наследственности на развитие используют две основные стратегии: **изучение близнецов (моно- и дизиготных) и изучение приемных детей**.

Проводились исследования влияния генотипа на интеллект, особенности личности.

Для оценки влияния генотипа необходимо ввести понятия ***неразделяемых и разделяемых влияний окружающей среды*** (**НВС и РВС**).

К НВС относится уникальный опыт индивида, не разделяемый с другими членами семьи и обусловливающий различия между ними. Например, один из пары близнецов увлекается головоломками, а второй – нет. Это может обеспечить различия в уровне интеллекта.

К РВС относится опыт, общий для всех членов семьи, обусловливающий сходство между ними. Например, родители используют одинаковые стратегии родительского поведения.

Влияние генотипа на интеллект. Установлено, что по мере развития ребенка, гены оказывают все большее влияние на индивидуальные различия в его интеллекте. В течение первого года жизни монозиготные близнецы не отличались от дизиготных в степени корреляции между успешностью выполнения тестов на умственное развитие. Но к 18 месяцам генетические влияния были уже заметны. Монозиготные близнецы не только демонстрировали большее, нежели дизиготные, сходство в результатах выполнения тестов, но и изменения в их результатах, происходящие от одного тестирования к другому, также становились более похожими, чем изменения в результатах дизиготных близнецов. Т.о., генотипы влияют как на **течение**, так и на **уровень** детского интеллектуального развития.

С 3 до 15 лет монозиготные близнецы в своей интеллектуальной деятельности оставались в значительной степени похожими друг на друга. Напротив, дизиготные близнецы демонстрировали наибольшее сходство по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

уровню интеллекта в возрасте 3 лет. К 15 годам значение корреляции между уровнем интеллекта дизиготных близнецов не превышало цифры, характерной для обычных сиблингов.

Исследования приемных детей показывают ту же картину. Интеллект приемных детей на ранних этапах развития значимо коррелируют с уровнем интеллектуальной деятельности как биологических (влияние генотипа), так и приемных родителей (воздействие социума). К подростковому возрасту сходство с биологическими родителями по прежнему остается, но уже нет соответствующего сходства с приемными родителями. Следовательно, исследования показывают, что влияние на интеллектуальное развитие со стороны социума со временем уменьшается, в то время как влияние и генотипа и НВС становится все более сильным.

Влияние генотипа на личностные особенности. Изучение этого вопроса показало большую схожесть монозиготных близнецов, чем дизиготных. Многие личностные черты в умеренной степени генотипически обусловлены (около 40%). Умеренность предыдущего показателя указывает на то, что особенности личности во многом обусловлены фактором внешней среды. К трем наиболее часто связываемым с генетическим фактором свойствам относятся: *эмоциональность, социабельность и уровень активности*. Эмоциональность проявляется в склонности легко поддаваться определенным эмоциям (страху, гневу). Социабельность – это то, насколько люди предпочитают проводить время или заниматься любимым делом вместе с другими людьми, вместо того, чтобы делать это в одиночку. Сходство в уровне эмоциональности отмечается у близнецов на протяжении всей их жизни. Сходство же в уровне активности и социабельности уменьшается вплоть до зрелого возраста, что объясняют различными жизненными обстоятельствами, в которые они попадают после достижения взрослости.

Влияние генотипа на нарушения поведения и психические заболевания. Исследования близнецов, страдающих *шизофренией* показало, что коэффициент соответствия между монозиготными близнецам составляет 0,48, в то время как для дизиготных близнецов он равен 0,17, а так же установлено, что, если шизофрения отмечалась у родителей, то дети в большей степени подвержены риску стать больными, даже если они были усыновлены в раннем детстве приемными родителями.

В последние годы стало очевидным, что генотип оказывает влияние на появление различных видов аномального поведения и аномальных состояний, таких как алкоголизм, преступные наклонности, депрессия, гиперактивность, маниакально-депрессивный психоз, невротические нарушения.

В то же время установлено, что монозиготные близнецы отличаются по проявлению психических заболеваний и нарушений поведения, из чего следует, что эти феномены в значительной степени обусловлены окружающей средой. ***Это значит, что люди не наследуют поведенческих нарушений, а наследуют предрасположенность к определенным болезням и нарушениям поведения***. Для запуска, например, психического заболевания обычно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

требуется значительное количество тягостных переживаний, которые не обязательно встретятся на жизненном пути ребенка.

Условия психического развития. ***Внешние условия (социальные) развития.*** Влияние социальных условий приводит к процессу **социализации** – в ходе которой дети овладевают убеждениями, ценностями и поведением, считающимися важными в данном обществе. Основное внимание при изучении роли внешней среды отводится *семье*, в которой происходит взросление ребенка. При анализе семьи учитываются многие её параметры: состав, психологические особенности членов семьи, интеллектуальный и культурный уровни развития членов семьи, стили, используемые родителями при воспитании детей, время, затрачиваемое родителями на внимание к детям. Другие институты социализации: *ДДУ, школа, ТВ, сверстники, компьютеры*.

Взаимосвязь наследственности и окружающей среды

Сегодня известно, что распространенные в прошлом крайние позиции о роли внутренних и внешних факторов являются чрезмерно упрощенными. Ученые пытаются определить принципы, по которым они взаимодействуют.

Принцип канализации. Понятие канализации было использовано впервые для демонстрации того, что некоторые изменения в развитии являются генотипически обусловленными (например, речевое развитие до стадии лепета). Окружающая среда оказывает небольшое влияние на этот почти абсолютно канализированный признак, который просто проявляется согласно генетической программе созревания. Принцип канализации используется так же для объяснения ситуаций, когда внешняя ситуация может ограничить или канализировать развитие. (Пример с утятами, которые перед вылуплением слушали звуки курицы). В случае с человеком наглядным примером является ситуация материнской депривации, когда ребенок не получает адекватного кормления и социальной стимуляции и у него развивается устойчивая задержка физического и интеллектуального развития. Т.о., принцип канализации показывает, что 1) реализация генетически заложенной информации имеет множество вариантов индивидуального развития; 2) биологические и социальные факторы совместно опосредуют эти варианты развития; 3) и генотип, и окружающая среда могут ограничивать степень влияния друг на друга.

Принцип диапазона реакций. Означает, что генотип устанавливает ограничения вариантов фенотипа, которые индивид может демонстрировать в различных внешних условиях. (Пример с детьми, обладающими высоким, средним и низким потенциалами интеллектуального развития. Так, ребенок с высоким потенциалом обладает наибольшим диапазоном реакций, вследствие чего его интеллект может варьировать от уровня «ниже среднего» в подавляющей интеллект обстановке до уровня «гораздо выше среднего» в стимулирующей развитие среде. В то же время ребенок с низким потенциалом, даже при очень хороших внешних условиях не достигнет даже средних результатов в развитии своего интеллекта).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Т.о., этот принцип четко формулирует взаимосвязь наследственности и среды: индивидуальный генотип устанавливает диапазон возможных вариантов развития того или иного признака, а окружающая среда оказывает мощное влияние на то, какой именно из ограниченных диапазоном вариантов развития будет реализован.

Взаимодействие генотипа и окружающей среды (согласно Скарр и Мак-Картни) *может* также *характеризоваться как пассивное, стимулирующее и активное*.

Пассивное взаимодействие. Тип формируемой родителями семейной обстановки, в которой находятся дети, частично обусловлен собственным генотипом родителей. А так как родители передают детям и свои гены, то получается, что воспитывающее детей окружение взаимодействует (по типу гармонии) с детскими генотипами.

Пример. Родители, генетически предрасположены к атлетической конституции, склонны создавать в семье обстановку повышенного внимания к физической культуре и поощрять у своих детей подвижные игры и занятия спортом. Их дети растут в обстановке культа физического совершенствования и вместе с тем делят с ними гены атлетизма, вследствие чего находятся в оптимальной для себя обстановке. Т.о., дети атлетичных родителей могут увлечься спортивной деятельностью в результате влияния как наследственных, так и внешних факторов.

Стимулирующее взаимодействие. Подразумевает, что генетически обусловленные характеристики детей детерминируют реакции на этих детей со стороны других. Например, улыбающиеся, активные младенцы получают больше внимания и позитивной социальной стимуляции, чем капризные и пассивные дети.

Активные взаимодействия. Предполагают, что дети предпочитают и стремятся найти такую окружающую среду, которая в наибольшей степени соответствует их генетическим предрасположенностям. Например, ребенок, генетически предрасположенный к застенчивости и интровертированности, может избегать больших скоплений людей, предпочитая общению занятия, подразумевающие уединение. Т.о., люди с различными генотипами выберут для себя в окружающей среде различные ниши, и эти ниши могут затем оказать мощное воздействие на их дальнейшее социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие.

Следует отметить, что указанные типы взаимодействия генотипа и среды, как правило, сменяют друг друга на протяжении жизни. В первые годы жизни дети, скорее всего, подвергаются пассивному взаимодействию, а с возрастом, когда дети становятся самостоятельнее и свободнее, они в большей степени имеют возможность подыскивать для себя социальные ниши, отвечающие их внутренним особенностям.

Действительно, исследования показывают, что с возрастом различия между сиблингами и дизиготными близнецами все более усиливаются. В то же время, монозиготные близнецы демонстрируют близкое поведенческое

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сходство на протяжении и детства и подросткового возраста. Объясняется это тем, что они не только провоцируют одинаковые реакции со стороны окружающих, но и обладают схожими индивидуальными генотипами, которые располагают их к предпочтению и поиску очень схожих социальных ниш, в результате чего они подвергаются одинаковому воздействию со стороны общества.

Итак, главный вывод из рассмотренного материала следующий, нет чистого влияния среды и генотипа, а есть сложная система взаимодействий двух факторов, которая и определяет индивидуальные особенности каждого из нас (Шэффер, с. 141-167; Крайг, с. 130-134; Би, с. 27-30).

Обзор внутренних факторов развития.

Помимо наследственности (генотипа) существует много других факторов, относящихся к группе внутренних, определяющих биологическое и, следовательно, психическое развитие ребенка.

Хромосомные и генетические аномалии, вызывающие нарушения развития. Оно обусловливают такие заболевания, как синдром Дауна, фенилкетонурия (сопровождается гиперактивностью, УО), болезнь Тей-Сакса (дегенерация НС, ранняя смерть).

Влияние тератогенов на пренатальное развитие. Тератогены – понятие относящееся к заболеваниям беременной матери, лекарствам и другим факторам внешней среды, которые могут нанести вред эмбриону или плоду. (плод с 9-й недели беременности). Тератогены особенно опасны в сензитивные периоды внутриутробного развития.

Обобщить действие тератогенов можно с помощью следующих положений:

1) наиболее отрицательное влияние на орган или систему организма тератоген оказывает в тот период, когда эта структура формируется и интенсивно растёт;
2) не все эмбрионы или плоды в одинаковой степени подвержены действию тератогенов; подверженность отрицательному влиянию зависит от генотипа матери и ребёнка, а также от особенностей пренатальной среды;
3) один и тот же дефект может быть вызван различными тератогенами;
4) один тератоген может привести к возникновению нескольких нарушений;
5) чем дольше организм подвергается действию тератогена и чем сильнее это воздействие, тем больше вероятность возникновения нарушения и тем оно серьёзнее;
6) долгосрочные эффекты тератогена зависят от качества постнатальной среды.

Виды тератогенов:

- заболевания матери (краснуха, герпес, сифилис, ветряная оспа, грипп, токсоплазмоз, диабет, свинка, инфекции мочевыводящих путей и др.);

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- лекарства (антибиотики, ибупрофен, противозачаточные таблетки, витамины);
- наркотики;
- алкоголь;
- табак;
- радиация, химикаты, тяжелые металлы.

Особенности питания матери. Вредно недоедание, дефицит некоторых витаминов.

Эмоциональное состояние матери. Частые и продолжительные стрессы негативно влияют, вызывая кислородное голодание ребенка.

Возраст матери. Оптимальный возраст для вынашивания ребенка от 16-17 до 35 лет, после 35 лет резко возрастает число аномалий развития ребенка.

Особенности родовой деятельности. Использование щипцов или вакуумного экстрактора могут вызвать внутримозговые кровоизлияния.

Социализация. Институты социализации

Социализация ребенка начинается в семье, а вследствие высокой значимости событий ранних лет для социального, эмоционального и интеллектуального развития **семью** следует считать первичным социализирующим инструментом общества.

Семья как институт социализации.

Исследователи семьи в последнее время все более придерживаются так называемого системного подхода в изучении семьи, сходного с экологической теорией У. Бронфенбреннера. Системный подход признает, что родители влияют на своего ребенка. А также он признает, что, во-первых, ребенок влияет на поведение родителей и их выбор воспитательской практики, а во-вторых, является сложной социальной системой – т.е. сетью обоюдных (реципрокных) взаимоотношений и альянсов, которая постоянно развивается и подвергается сильному влиянию общества и культуры.

Согласно Джею Белски, семья является целостной структурой, состоящей из взаимосвязанных частей, каждая из которых влияет на любую другую часть и подвергается влиянию с ее стороны и каждая часть вносит свой вклад в функционирование целого.

Рассмотрим наиболее простые нуклеарные семьи, состоящие из матери, отца и одного ребенка. В соответствии с Белски, эта система тоже сложна. Взаимодействуя с матерью, ребенок уже вовлечен в процесс взаимного влияния. Так можно увидеть, что улыбку ребенка, встречает улыбка матери или что выражение беспокойства у матери часто заставляет ее ребенка быть осторожнее. Такое воздействие, когда любая пара членов семьи оказывает влияние на поведение других и подвергается влиянию с их стороны, называется **прямым воздействием**. Когда сюда добавляется отец, то диада мать-ребенок превращается в семейную систему, заключающую в себе взаимоотношения муж-жена, мать-ребенок и отец-ребенок.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рассматривая семью как систему и взаимоотношения между двумя ее членами, необходимо помнить, что на эти отношения будут влиять установки и поведение третьего члена семьи – феномен, известный как **косвенное воздействие, или воздействие третьей стороны**. Так отцы часто влияют на отношения в системе мать-ребенок: матери, живущие в успешном браке с поддерживающими их мужьями, склонны взаимодействовать с детьми намного более терпеливо и сензитивно, чем матери, испытывающие в браке напряжение. В общем, детям лучше живется, если пара образует соз родителей – когда они образую единую команду.

Дети также оказывают прямое и косвенное воздействие на своих родителей. Когда весьма импульсивный малыш уклоняется от выполнения требований дисциплины (прямое воздействие на мать), это может вынудить мать к применению наказаний. Это, в свою очередь, может привести к тому, что ребенок еще больше отказывается подчиняться (прямое воздействие матери на ребенка). Встревоженная таким ходом дел и разгневанная мать може потом осуждать отца за невмешательство, тем самым инициируя неприятную дискуссию о родительских обязанностях и ответственности (косвенное воздействие импульсивного ребенка на взаимоотношения матери и отца).

Однако следует помнить, что семьи бывают еще более сложными системами, если в них воспитывается два и более детей, или, если в семье проживают вместе бабушка и дедушка или другие члены семьи (**расширенные семьи (**если только другие родственники**)**). Как оценить влияние расширенных семей? Они более типичны для развивающегося мира. Установлено, что, например, в Судане, дети демонстрирую более успешные модели психологической приспособленности, чем их сверстники, воспитанные в западных нуклеарных семьях.

Особенности семьи также зависят от культурного и субкультурного контекстов, а также от экологической ниши, занимаемой семьей (например, социально-экономический статус, соседское окружение). Так, экономические трудности оказывают значительное влияние на родительское функционирование: родители часто бывают слишком озабоченными финансовыми проблемами, что, в свою очередь, может привести к супружескому конфликту, вынудить их меньше заниматься воспитанием детей и менее вовлеченными в их жизнь. Тем не менее те испытывающее экономическое напряжение родители, которые имеют тесные связи с жителями данной местности, с кругом близких друзей, церковной общиной, переживают намного меньший стресс и лучше справляются со своими родительскими обязанностями.

На особенности воспитания детей оказывает влияние культурный и образовательный уровень родителей. Установлено, что родители из рабочего класса и из экономически неблагополучных классов, по сравнению с родителями из среднего и высокого классов склонны: 1) подчеркивать послушание и уважение к власти, 2) быть более ограничивающими и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

авторитарными, чаще используя силовое дисциплинирование, 3) реже рассуждать вместе со своими детьми, 4) проявлять меньше любви и тепла.

Причины указанных *особенностей в воспитании* чаще *объясняются гипотезой экономического дистресса*, предложенной Рандом Конджером. В гипотезе показана связь между экономическими трудностями семьи, невовлеченным родительским функционированием и плохими результатами воспитания. Причинный ряд таков: родители, испытывающие экономические трудности, склонны к подавленности, которая усиливает супружеские конфликты. Супружеские конфликты, в свою очередь, мешают родителям быть заботливыми и активно участвовать в жизни детей, т.к. подрывают сотрудничество супругов при решении проблем, связанных с воспитанием. Дети негативно реагируют на супружеские раздоры и недостаточное внимание со стороны родителей, а также ощущают потерю **эмоциональной безопасности**, что ведет к снижению успеваемости, падению самооценки, ухудшению отношений со сверстниками, депрессии, антисоциальному поведению. Эти проблемы детской адаптации раздражают и без того фрустрированных родителей и вынуждают их к авторитарному родительскому функционированию, что усугубляет проблемы детей (как раз и обусловленные недостаточной заботой) и их конфликт с родителями. Однако, следует помнить, что на воспитание детей огромную роль оказывают этнические особенности родителей. Так, например, китайские родители являются часто авторитарными, но это не вызывает у китайских детей ощущения эмоциональной незащищенности, как это происходит у европейских и американских детей.

Семья в современном мире. Вторая половина 20 века ознаменовалась рядом изменений в семье:

- увеличилось число, не состоящих в браке (около 10%);
- более позднее вступление в брак;
- снижение рождаемости (в среднем 1,8 ребенка на семью, около 12% женщин не заводят детей (США));
- женщины все более вовлекаются в работу (в США в 1950 г – 6%, в 2000 – 63%);
- увеличение числа разводов (до 50% пар);
- больше неполных семей (до 24 % детей растут в таких семьях);
- больше повторных браков (до 24% детей растут в смешанных семьях);
- увеличение числа детей, живущих в бедности (неполные семьи как правило живут бедно).

Взаимоотношения с сиблингами. Соперничество и конфликты – обычная сторона отношений между сиблингами. Тем не менее, в их отношениях все же преобладают проявления любви и заботы и успешное сотрудничество.

Одной из наиболее важных функций, выполняемых сиблингами в отношении друг друга, является обеспечение эмоциональной поддержки. Во-вторых, старшие сиблинги часто обеспечивают уход за младшими. В-третьих, старшие сиблинги часто обучают младших братьев и сестер новым умениям.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Даже маленькие дети достаточно внимательны к старшим сиблингам, часто имитируя их поведение. Дети, сталкиваясь с проблемами, лучше обучаются, когда у них есть старший сиблинг. В то же время, старшие сиблинги обучая младших, также извлекают пользу, посольку их результаты в тестах академических способностей выше, чем у сверстников, не имевших такого репетиторского опыта.

Т.о., взаимодействие сиблингов благоприятствует росту их социально-когнитивных способностей.

Особенности единственных детей. В исследованиях установлено, что единственные дети 1) имеют относительно высокую самооценку и мотивацию достижений, 2) более послушны и несколько более интеллектуально развиты, чем дети, у которых есть сиблинги, и 3) успешно устанавливают взаимоотношения со сверстниками.

Т.о., единственные дети способны получить через приятельские отношения и союз с ровесниками то, что они упустили из-за отсутствия сиблингов.

Занятость матерей. В одном из исследований установлено, что второклассники, чьи матери работают, показали лучшие результаты в математике, чтении и занятиях по языку, чем те, чьи матери работали меньше или вообще не работали. Это связано м.б. с двумя причинами: 1) работающие матери обладают более высокой самооценкой и придерживаются более высоких образовательных и профессиональных целей и менее стереотипных взглядов на мужчин и женщин; 2) работа матери заставляет отца играть более ощутимую роль в жизни ребенка.

СМИ как институт социализации.

Основным СМИ является **телевидение (ТВ**). ТВ обладает большим потенциалом к созиданию или разрушению, в зависимости от того, **что** смотрят дети, и от их способностей к пониманию и интерпретации того, что они видели.

Негативное влияние ТВ. Лонгитюдные исследования показывают, что *связь ТВ насилия и агрессии* взаимна: наблюдение насилия по ТВ повышает агрессивные тенденции детей, которые стимулируют интерес к передачам, включающим насилие, что способствует дальнейшему росту агрессии. Исследование Р. Хьюсмана, направленное на изучение агрессивности мальчиков, установило, что те, кто в 8 лет предпочитал телепередачи, демонстрирующие насилие, стали агрессивными взрослыми (в 30 лет), часто склонными к криминальному поведению.

Так же ТВ насилие может внушить *веру в подлый мир* – склонность видеть мир жестоким местом, населенным людьми, которые обычно полагаются на агрессивные решения межличностных проблем. Кроме этого, у детей, предпочитающих просмотр насильственных программ, *уменьшается чувствительность детей*. В одном из экспериментов дети смотрели на запись драки. Одна группа детей перед этим смотрела фильм с агрессивным содержанием, а вторая – нет. В результате на 1-ю группу детей драка произвела меньшее впечатление, чем на вторую.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Еще одним негативным последствием ТВ является *развитие негативных стереотипов* (как, например, идеал красоты в современном мире) и *подверженность влиянию рекламы*.

В то же время ТВ может быть *инструментом образования*. Это касается создания образовательных и развивающих программ для детей. Например, программа «Улица Сезам». Дети регулярно смотрящие передачу демонстрируют более высокую успеваемость в школе, творческую активность.

Однако, в целом, исследования детей, длительно ежедневно смотрящих ТВ, показывает, что они, по сравнению с детьми не смотрящими ТВ и мало смотрящими, демонстрируют снижение в навыках чтения и творческих способностях, меньшую коммуникативную включенность и подверженность стереотипам.

Влияние компьютеров. *Положительное влияние* проявляется в: улучшении навыков чтения и счета, четче формулировать свои мысли, способствует развитию когнитивных способностей. Все это касается использования образовательных компьютерных программ. Есть мнение, что увлеченность компьютерами снижает коммуникативные способности и способствует развитию одиночества, но установлено, что ученики, увлеченные компьютерами, наиболее склонны к коллективной работе. Т.о., компьютеры скорее способствуют, нежели препятствуют взаимодействию сверстников.

Отрицательное влияние. В одном исследовании учеников 3-х и 4-х классов и другом исследовании студентов колледжа было обнаружено, что случайно выбранные участники, которым поручили играть в видеоигры, связанные с насилием, проявляли сильную враждебную установку к последующим неопределенным провокациям и значительно более агрессивное поведение, чем контрольная группа, игравшая в видеоигры без насилия. Так как при играх, связанных с насилием, игроки *активно* вовлекаются в планирование и выполнение агрессивных действий и *поощряется* за успешное символическое насилие, это доказывает, что провоцирующее агрессию влияние видеоигр, связанных с насилием, возможно, намного сильнее, чем влияние ТВ программ, включающих в себя насилие (Шэффер, с. 792-855).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 1.4 Законы психического развития

Основными законами, характеризующими психическое развитие являются следующие.

1. Развитие характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

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

Показано, что неравномерный, колебательный характер развития обусловлен нелинейной, многовариантной природой развивающейся системы. При этом чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы сменяются значительными спадами. В сложноорганизованных (высокоразвитых) системах колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., 1994). Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. Эти выводы подтверждаются данными о динамике развития познавательных функций на протяжении детского, подросткового и взрослого возрастов. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний (Развитие психофизиологических функций..., 1972; Степанова Е. И., 1995; Рыбалко Е. Ф., 1990). Таким образом, путем неравномерного или колебательного характера развития система поддерживает свою целостность и при этом динамично развивается.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Чем же она вызвана?

Неравномерность — неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций. Гетерохронность — разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов. «Единство через разнообразие» — вот манифест существования любой саморазвивающейся и самоорганизующейся системы. Именно это обстоятельство и обусловливает избирательный характер развития структур и функций в соответствии с внешними и внутренними факторами. В связи с этим становится понятным,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

почему темпы развития разных психических образований оказываются разными.

По мнению П. К. Анохина, гетерохронность является особой закономерностью, заключающейся в неравномерном развертывании наследственной информации. Он же различает внутрисистемную и межсистемную гетерохронность. Внутрисистемная гетерохронность проявляется в неодновременной закладке и различных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции, а межсистемная относится к закладке и темпам развития структурных образований, которые будут необходимы организму в разные периоды его постнатального развития. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые (Анохин П. К., 1968).

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

Значение и роль функции обусловливают и ее долговечность. Так, чувствительность человека к зеленому и желтому цветам после 50 лет почти или совсем не снижается, в то время как чувствительность к синему неуклонно падает после 25 лет. По мнению Е. Ф. Рыбалко, гетерохронность — дополнительный механизм регуляции индивидуального развития в различные периоды жизни человека, действие которого усиливается во время роста и инволюции (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Приведенные факты подтверждают вывод П. К. Анохина об опережающих темпах созревания жизненно важных функций человека.

2. Неустойчивость развития. Неравномерность и гетерохронность тесно связаны с неустойчивостью развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций — с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. Сензитивность развития. Сензитивный период развития — это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Б. Г. Ананьев понимал сензитивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга» (Ананьев Б. Г., Дворяшина М. А., 1968).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Сензитивность возрастная — оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду.

Периоды сензитивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. Кумулятивность психического развития. Кумулятивность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Такое накопление изменений подготавливает качественные преобразования в психическом развитии. Характерный пример — последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. Стадиальность развития. Психическое развитие происходит поэтапно, каждая возрастная стадия имеет свой темп и ритм. Например, год жизни младенца не равноценный года жизни в дошкольном возрасте.

Каждая возрастная стадия особенно ценна для психического развития ребенка. Поэтому важно не ускорять, а обогащать психическое развитие, расширять возможности ребенка в свойственных его возрасту видах жизнедеятельности. Только реализация всех возможностей предыдущей стадии обеспечивает переход к новой стадии развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тема 2.1 Краткий исторический очерк психологии развития

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.

Философские, педагогические и медицинские трактаты этого периода содержат фрагменты общих представлений о развитии психики, делении жизни на этапы, движущих силах и источниках развития и пр.

Среди философов были материалисты, считавшие, что развитие психики связано с соединением естественных начал (воды, огня, земли и воздуха), и идеалисты, выводившие 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.

Идея развития у древних мыслителей почти не просматривается, но идея воспитания и образования как процессов, создающих необходимые изменения, присутствовала, и в ней в неявном виде 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, С. 65 / письму, счету, 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.

Однако у Платона идеи развития не существовало.

Первые попытки объяснения можно связать с возникновением философских систем, отвечающих на вопрос «почему?», поставленный в отношении хода развития, выраженного в дифференциации на возрасты (развитие — смена возрастов, почему возрасты сменяются?).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Так, Аристотель (384-322 гг. до н.э.), давая объяснение развитию, соответствующим образом представил и первую возрастную периодизацию, состоящую из трех этапов: 1) до 7 лет; 2) от 7 до 14 лет (до наступления половой зрелости); 3) от наступления половой зрелости до 21 -го года. Аристотель взял за основу процессы развития, происходящие в самом человеке. Он был первым, кто выдвинул идею развития.

Он исходил из того, что люди по природе своей различны, соответственно и воспитание должно быть дифференцированным. Он настаивал на том, чтобы в воспитании учитывались межполовые различия. Он подчеркивал необходимость защиты их индивидуальности. В семье он видел стабилизирующее и социализирующее влияние, предлагая родителям так распределять труд в семье, чтобы, по крайней мере, один родитель имел возможность заботиться о воспитании детей.

В рамках медицины формулируются гипотезы о развитии и есть попытки их экспериментальной проверки.

Так, Эразистрат (310-250 гг. до н.э.) открывает чувствительные и двигательные нервы. К. Гален (200—130 гг. до н.э.) проводит эксперименты на животных, считая, что развитие душевной деятельности осуществляется мозгом и является его функцией. Он испытывал действие различных лекарственных веществ на животных, наблюдал их поведение после перерезки нервов, идущих от органов чувств к мозгу, после чего описал некоторые мозговые центры, управляющие движением конечностей, мимикой, жеванием и глотанием. Выделяя разные виды деятельности мозга, он впервые выдвинул положение о врожденных и приобретаемых формах поведения.

Но и в этих представлениях идея развития неотчетлива. Вопрос о том, чем отличается ребенок от взрослого, мог получить только один ответ: меньшим количеством крови, меньшим количеством «пневмы» — 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, сковавших развитие науки, культуры и искусства, к новому мировоззрению.

В основе возрастных делений, как и прежде, лежит педагогический опыт обучения лиц определенного возраста.

Некоторые необходимые для продвижения идеи развития мысли обнаруживаются и там в трудах Фомы Аквинского (1225-1274) и У. Оккамы (ок. 1300-ок. 1350), который объявил, что философия должна опираться не на веру, а на доказательства.

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

XVII век не отличается резким поворотом к идее развития, но характеризуется существенным сдвигом в направлении перехода от описания и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

абстрактных моделей к эмпирической, опытной проверке выдвигаемых гипотез о развитии.

Ян Амос Коменский (1592-1670) на педагогической почве возродил идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии.

Осознание наличия в человеческом развитии дифференцированных этапов и, в частности, такого своеобразного периода, как детство, привело к необходимости научно и систематически изучать развитие. Принция природосообразности воспитания, следования всеобщим законам природы, провозглашенный Я. А. Комен-ским, будет с этого момента вплоть до сегодняшнего дня повторяться в трудах педагогов, правда; каждый раз 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: 1) детство (от рождения до 6 лет включительно); 2) отрочество — от 6 до 12 лет; 3) юность — от 12 до 18 лет; 4) 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 и рукой); юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления; возмужалость — развитием воли и способностью сохранять гармонию.

В философии одним из первых, кто указал на необходимость эмпирических исследований в детском и юношеском возрасте, был Д. Локк (1632—1704). Он утверждал, что ребенок — это не маленький взрослый и что взрослые совершают грубые ошибки, С. 68 оценивая возможности и потребности ребенка с точки зрения собственных представлений об их характере.

В XVIII в. идея развития начинает занимать умы многих исследователей. Большой резонанс вызвала книга Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) «Эмиль, или О воспитании», в которой он изложил свои взгляды на возрастную периодизацию развития. Жизнь своего воспитанника он делил на четыре периода: 1) от рождения до 1 лет: в центре внимания в это время должно быть физическое воспитание детей; 2) с 4 до 12 лет: период «сна разума», когда ребенок еще не может рассуждать и логически мыслить, когда следует развивать главным образом «внешние чувства», когда силы ребенка накапливаются для того, чтобы найти выход уже в более старшем возрасте; 3) от 13 до 15 лет: в эти годы широко развертывается умственное воспитание, удовлетворяются умственные запросы ребенка; С. 69 / 4) «период бурь и страстей» (от 16 лет и до совершеннолетия): осуществляется преимущественно нравственное воспитание.

Для каждого возраста он стремится выделить ведущее начало, а также понять, что связывает этапы. Он призывает учитывать возрастные особенности с тем, чтобы воспитание не шло вразрез с развитием.

Влияние «Эмиля... » на развитие интереса к душе ребенка трудно переоценить. Для будущей психологии развития оказались важны такие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

положения, как подлинная любовь к детству, глубокое уважение к личности ребенка, внимание к внутренним закономерностям его развития. В книге Руссо общество впервые открыло для себя необходимость войти во внутренний мир ребенка, 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 ее развитии» содержит прогрессивные идеи. 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 ребенка».

Указывая, что искусство воспитания до сего времени не опиралось на изучение развития душевных свойств с точной датировкой его периодов, Д. Тидеман представил результаты своих наблюдений за поведением одного мальчика от рождения до трех лет. Он фиксировал, как постепенно, неделя за неделей, месяц за месяцем, происходят изменения в сенсорике и двигательной области, как на 8-й неделе возникают аффекты, на 7-м месяце — произвольная артикуляция звуков и т.д. Фактически, это были первые дневниковые записи наблюдений за развитием ребенка. Именно эта книга кладет начало систематическому, основанному на технике наблюдения, лонгитюдному изучению развития поведения детей раннего возраста.

И. Г. Песталоцци (1746-182?) прямо указывал, что хотел бы построить весь процесс обучения ребенка на психологической основе. Воспитание, по его мнению, должно не плестись вслед за природой, повторяя ее, а активно формировать личность ребенка.

Возможность естественно-научного анализа и объяснения развития в XVIII в. в большей мере выражена у физиологов и врачей.

Так, швейцарский ученый А. Галлер (1708-1777) опубликовал в полном смысле революционный труд «Основы физиологии». В нем он именовал организм «живой машиной», развивающейся по собственным внутренним законам, а не под влиянием внешних факторов. С. 71 /

Взяв за основу методологические принципы материализма, П. Ж. Ж. Кабанис (1757-1808) стал рассматривать сознание не как локализованное в мозге духовное начало, а как функцию этого телесного органа, не уступающую по степени реальности и телесности другим функциям организма.

Уже к этому времени в анализе детства явственно обозначились два противоположных подхода: 1) идея врожденности психических процессов, которые вызревают «естественным путем» и особенно не зависят от деятельности взрослых, и 2) идея о ребенке как «чистой доске» (tabula rasa),

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

утверждение о решающей роли обучения и воспитания, с помощью которых можно «привить» желаемые черты характера, способности, качества.

Нужно отметить, что в России именно второй подход нашел горячих приверженцев. Уже В. Н. Татищев (1686—1750), сподвижник Петра I, придавал большое значение передаче детям опыта посредством языка и письменности. Н. И. Новиков (1744-1818), крупнейший публицист, просветитель писал о том, что ребенок, и особенно его нравственная сфера, развивается на основе подражания взрослым и на последовательном ознакомлении с их помощью с окружающим миром. А. И. Радищев (1749-1802) считал духовное развитие ребенка происходящим под влиянием внешних воздействий.

XIX век оказывается очень плодотворным для психологии развития в плане рассмотрения идеи развития, экспериментальных исследований в этой области и практики работы с развивающимся человеком.

И. Ф. Гербарт (1776-1841) простейшим элементом психики считал представление; все остальные психические явления суть видоизмененные представления. И. Ф. Гербарт ввел понятия ассоциации и апперцепции.

Идею природосообразности воспитания как следования за естественным процессом развития человека развивал А. Дистервег (1790-1866). В дополнение к принципу природосообразности он выдвинул тезис, что воспитание должно носить культуросообразный характер. Он также требовал учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьника.

С именем бельгийского астронома и математика А. Куэтелета (1796—1874) в психологии развития связывают введение эмпирико-статистического метода: путем количественного измерения и оценки всех возможных переменных (например, величины и веса тела, силы пульса, выраженности суицидов, отклонений, психических заболеваний и т.д.) он пытался создать модель среднестатистического человека. Он дифференцировал методы поперечных и продольных срезов в исследовании.

Вместе с тем труды Ф. В. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля вносили в философию все более диалектический и гносеологический характер, влияющий на другие науки.

Над Ф. Шеллингом еще господствует традиция понимания развития как постепенного изменения, нигде не прерывающегося, не делающего «скачков».

Центральным для понимания развития у Гегеля является закон отрицания отрицания, который содержит в себе следующие моменты: |) диалектическое отрицание, 2) отрицание результата первого отрицания, 3) сохранение непреходящего содержания в результатах первого и второго отрицания, 4) частичное восстановление того, что снималось первым отрицанием, подъем на новый уровень развития, 5) движение к следующему циклу действия данного закона.

К концу XVIII в. весьма прогрессивные идеи высказывал выдающийся чешский анатом, физиолог и врач И. Прохазка (1749 – 1820). Он первым вплотную подошел к истинному пониманию механизмов высшей нервной деятельности, дал классическое описание рефлекторной дуги и в 1800 г ввел

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

понятие рефлекса, распространив его на деятельность всей нервной системы, в том числе и на психическую деятельность. Он исходил из идеи тотальной зависимости организма от природы, неразрывной связи с ней.

Ф. Кювье (1769—1832) впервые стал рассматривать поведение как видовой признак, связанный со степенью развития мозга Он считал, что отдельным видам животных свойственны определенные формы инстинктивного поведения, что животным присуща инстинктивная деятельность как врожденная, которая как неодолимая внутренняя сила направляет действия животного. Сравнивая строение мозга ряда животных, Ф. Кювье пришел к выводу, что с развитием мозга значение индивидуального опыта, обучения в жизни животных возрастает.

Ч. Дарвин считал, что биологическая эволюция является в основном результатом длительного процесса отбора. Наследственные качества, имевшие большие преимущества в адаптации к условиям окружающей среды, получали соответственно и большую вероятность сохранения в последующих поколениях. Влияние внешнего окружения ограничивается при этом только функцией соответствующего отбора наследственных качеств.

Г. Спенсер (1820—1903) развитие рассматривал частично как интеграцию во взаимосвязанное целое, частично как дифференциацию внутри интеграции.

Работа И. М. Сеченова (1829—J905) «Рефлексы головного мозга» представила все поведение человека основывающимся на принципе рефлекса, т.е. на основе известных в физиологии механизмов нервной деятельности, а исследования И. П. Павлова (1849—1936) поставили задачу раскрыть сущность развития и функционирования психики через объективные физиологические механизмы.

В связи со всеми указанными разработками в естественно-научном мышлении XIX в. оформились три значения понятия развития; преформированность, эпигенез и эволюция. Согласно идее преформизма, развитие есть развертывание 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 создает качества. В любом случае развитие рассматривается как строго закономерный процесс, управляемый внутренними импульсами и внешними условиями роста, имеющий определенную последовательность и протяженность.

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 ребенка.

Во-вторых, работы Ж. Ламарка и Ч. Дарвина подготовили возможность использования эволюционного метода в анализе психического развития ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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. С. 76 /

Этот материал отражен в дневниковых записях, в литературе того времени, в фактах появления специфически детского — литературы, игрушек, помещений, предметов. В 1837 г. в Германии Фридрих Фрёбель открывает первый детский сад (в России первые подобные учреждения также появляются в 60-х гг. XIX в.), и переход к общественной системе воспитания и обучения детей потребовал выработки общетеоретических положений и конкретных методик работы с детьми разных возрастов.

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

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

В 1882 г. появилась книга физиолога В. Прейера (1841—1897) «Душа ребенка», всколыхнувшая мощную волну интереса к развитию ребенка. Поэтому с этой книгой часто связывают становление детской психологии как самостоятельной научной отрасли.

Этот труд явился итогом трехлетних наблюдений за развитием сына В. Прейера Акселя, проводившихся ежедневно не менее трех раз в день (утром, в полдень и вечером). Эта книга открыла новую эпоху в изучении души ребенка и именно ею принято датировать возникновение психологии развития как отдельной отрасли науки. По следам В. Прейера пошли позднее К. и В. Штерн, собравшие громадный эмпирический материал по развитию ребенка.

Книга имела большой общественный и научный резонанс, причина которого — в методе В. Прейера: в ней впервые были заложены основы научной методики в изучении детства, впервые дан образец систематического сбора научно пригодного материала.

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 ребенка.

С этой точки зрения он подверг критике традиционный эмпирически-ассоциативный взгляд на развитие детской души. Она не могла больше рассматриваться как «чистая доска», исписываемая личным опытом. В. Прейер

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

выступил против нее со стороны передовой детерминистской биологии. Он писал: «Еще до рождения ребенка белый лист нервно-психической организации его исписан уже множеством неясных, неразборчивых и невидимых знаков, представляющих собой следы чувственных восприятий, испытанных давно минувшими поколениями».

Ценность книги В. Прейера еще и в том, что она пыталась дать систематический обзор целостного развития всех психических сил ребенка.

После Прейера становятся очень популярными тщательные систематические записи последовательности возникновения и усложнения двигательных, эмоциональных, речевых реакций ребенка. В первой четверти XX в. появляются разнообразные публикации дневниковых наблюдений за развитием детей (в России это дневники И. А. Сикорского, Э. И. Станчинской, А. Павловой, А Левоневского и мн. др.). В частности, такие записи вел в 80-х гг. молодой тогда невролог В. М Бехтерев, составивший, наблюдая за своим сыном Петей, перечень эмоциональных реакций полугодовалого ребенка.

Бурно развивающаяся психология развития обретает три направления исследований: 1) собственно область детской психологии; 2) сравнительная психология, ориентированная на выявление различий в развитии животных и человека; 3) психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии.

Поначалу все три направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался и обратный 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 сокращенной и сжатой форме истории филогенеза (теория рекапитуляции).

В Америке начинает работу С. Холл (1846—1924), с именем которого впоследствии свяжут основание педологии — комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т.д. ребенка. Со своими идеями выступает один из основателей современной психологии детства Д. Болдуин. В Англии выходит ценнейшая книга Д. Селли «Этюды по психологии детства».

Ученик В. Вундта С. Холл, непосредственно отвечая на нужды американской школы, начал читать курс лекций по психологии детства. Но чтение лекций учителям потребовало описания фактического содержания детской психики. Для этого С. Холл использовал не экспериментальные методики, усвоенные им в вундтовской лаборатории, а вопросники, которые раздавались учителям с целью сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре эти вопросники были расширены и стандартизированы. В них включались вопросы, отвечая на которые школьники должны были сообщать о своих чувствах (в частности, моральных и религиозных), об отношении к другим людям, о ранних воспоминаниях и т.д. Затем тысячи ответов статистически обрабатывались с целью представить целостную картину психологических особенностей детей различных возрастов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Используя собранные таким образом материалы, С. Холл написал ряд работ, из которых наибольшую популярность приобрела «Юность» (1904).

С. Холлу принадлежала также идея построения возрастов детства с опорой на теорию рекапитуляции, согласно которой ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет вкратце главные этапы истории всего человеческого рода. Эта теория сложилась по образцу биогенетического закона, выдвинутого Э. Геккелем и гласившего, что история развития С. 79 / индивидуального организма сжато повторяет основные стадии развития всего ряда предшествующих форм.

Но что верно для биологии, как оказалось, неверно для психологии развития человека. С. Холл фактически 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. Характер детских игр, например, объяснялся изживанием охотничьих инстинктов первобытных людей, а игры подростков считались воспроизведением образа жизни индейских племен

Из применения биогенетического закона к психологии детей вытекали глубоко реакционные выводы для педагогической практики, которые и сделал С. Холл. В частности, он настаивал на том, что детям нужно предоставлять возможность проходить через анимистическую, религиозную и другие стадии в своем развитии, хотя цивилизация давно ушла вперед и ребенку совсем не необходимо такое «повторение пройденного».

Но все это об идеях С. Холла мы можем сказать сейчас, а в начале нашего века биогенетический закон в различных вариантах стал общепринятой концепцией в детской психологии. Его принимают в качестве объяснительного принципа В. Штерн, Э. Клапаред и др.

Так, например, швейцарский психолог Э. Клапаред (1873-1940) интерпретировал биогенетический закон не в смысле рекапитуляции, а как свидетельство того, что имеется общая логика развития сознания в онто- и филогенезе.

Развивается экспериментальная база психологии развития и создаются научные школы в Нью-Йорке, Париже, Вене, Женеве, Гамбурге. Дополнительной причиной, побуждавшей исследователей обращаться к изучению развития психики, была практика. В США появились первые клиники по изучению детей, занимавшиеся проблемами поведения детей и подростков и поиском путей психологической помощи и поддержки развития. Все это давало огромный эмпирический материал, требующий осмысления, поиска закономерностей и теоретических объяснений. Постепенно стали оформляться исследовательские традиции, отличающиеся друг от друга постановкой вопросов, выбором методов и исходными теоретическими положениями,

Но все же новая эра в развитии психологии детства связывается прежде всего с трудами немецкого психолога К. Гросса (1861-1946), занявшегося

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

изучением игр. Сначала появилась его книга, С. 80 / посвященная играм животных («Игры животных»), а затем — играм людей («Игры людей»).

Он противопоставил учению о том, что игра по своей сущности является атавизмом, остаточным явлением, напоминающим о далеком прошлом вила, 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. Однако он не рассматривал социальной сущности игровой деятельности, о которой еще позже будут говорить Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. К. Гросс ограничил ценность игры целями биологического приспособления.

Но хотя книги К. Гросса, равно как и его лекции о душевной жизни ребенка, утвердили биологическое понимание детства, заметно повлиявшее на всю психологию детства, именно в них впервые обрисовывалось своеобразие детства, были намечены основные тезисы теории детства как о замкнутой и самостоятельной фазе в развитии человека.

Если до К. Гросса психология детства представляла интерес лишь в связи с общими проблемами генетической психологии и психической эволюции, то после выхода его книг проблемы психологии детства приобрели самостоятельный теоретический статус. Именно поэтому после «Души ребенка» В. Прейера работам К. Гросса придается важнейшее значение в превращении психологии детства в самостоятельную отрасль психологического знания.

Если К. Гроссу принадлежит честь обоснования биологического понимания детства, то заслуга выяснения социально-психологических условий развития души ребенка несомненно принадлежит Д. М. Болдуину. Его книги «Психическое развитие индивидуума и человеческого рода», «Психическое развитие с социологической и этической точки зрения», «Мысли и вещи» окончательно преодолевают одностороннее рассмотрение детства только с точки зрения биологической (или психической) эволюции, и детство впервые приобретает статус социально-психологического феномена.

В это же время А. Бине, основавший в 1898 г. в Париже общество изучения души ребенка и выпускавший журнал «Annee Psychologique», публикует исследования по изучению аномальных детей, из которых вырастает идея измерения интеллектуального уровня. Ему принадлежит любопытная по материалу книга «Опыт экспериментального исследования интеллекта», которую можно назвать классическим трудом по детской клинической психологии. В ней он излагает результаты собственных исследований двух девочек, проводимых им в течение полутора лет. 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. В 1917 г. появилось целое руководство по его методике, написанное совместно с Т. Симоном и взятое на вооружение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

педологами во всем мире, в том числе и в России, — «Измерение интеллекта у детей».

Особо следует выделить работу В. Штерна «Психология раннего детства». Он один из первых попытался дать возрастную периодизацию детского развития, определить специфику каждой стадии в развитии восприятия, памяти, мышления, фантазии, речи, воли, чувств ребенка.

Нельзя не упомянуть целый пласт исследований, связанных с психоанализом, разработанным школой З. Фрейда. Он формулирует свою теорию личности и невроза, разрабатывает идею стадий развития.

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

В конце XIX — начале XX в. на русский язык были переведены все ценные книги по психологии детства. Издавались целые серии книг по вопросам детства (например, «Энциклопедия семейного воспитания») и научные сборники и журналы, посвященные психологии детства («Психология и дитя», «Вестник воспитания», «Душевная жизнь ребенка»).

Работы Д. Б. Залкинда, П. П. Блонского, А. С. Залужного, С. С. Моложавого, Е. Н. Корнилова, М. Я. Басова, Л. С. Выготского, выполненные в русле педологии, получили широкую известность в 1918-1930 гг. Но начиная с 30-х гг. усилились идеологические нападки на детскую психологию и педологию, связанные как с ее реальными, так и мнимыми ошибками, и в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» эти отрасли были вообще директивно закрыты как науки.

Но в мире психология развития по-прежнему набирала вес. Эволюционно-биологический способ объяснения психического развития ребенка 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 (это уже известные нам Д. Болдуин, Н. Ланге, Т. Рибо, Дж. Мид и др.).

Однако ранние попытки применить к изучению детской души культурно-исторический подход не увенчались успехом, так как само общество, его строение и история в начале XX в. понимались идеалистически, а психика ребенка рассматривалась в отрыве от средовых воздействий, в том числе воспитания и обучения. Вместе с тем в психологии развития стали происходить существенные сдвиги по сравнению с предшествующим периодом, когда за исходный пункт принималась динамика явлений индивидуального сознания. Теперь индивид, его свойства, структуры и процессы выступали как воспроизведение надындивидуальных законов, управляющих миром природы и миром культуры. Эта установка сыграла прогрессивную роль для психологии в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

целом: благодаря изучению особенностей детского поведения возникла необходимость создания всеобщей теории развития психики. К ее решению и стремились основные психологические направления, сложившиеся в психологии развития (Сапогова, с. 83).

Тема 2.2 Обзор основных зарубежных теорий психического развития

Биогенетические теории развития. Этологические теории

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель и немецкий физиолог И. Мюллер сформулировали **биогенетический закон**, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют ***теориями рекапитуляции***.

Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие.

В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

человека и обезьяны (http://bookap.info/genpsy/hilko_vozrastnaya_psihologiya_konspekt_lektsiy/gl3.shtm).

Этология – отрасль биологии, изучающая закономерности поведения животных. Именно она возродила интерес к биологическим свойствам, общим для человека и животных. Как наука этология сформировалась в 1960-е годы, занимаясь изучением животных, но в последние 20-30 лет этологи предприняли попытку определить эволюционные факторы человеческого развития. Происхождение этологии м.б. прослежено до трудов Ч. Дарвина, но в современном виде она основывается на работах Конрада Лоренца и Николаса Тинбергена, европейских зоологов, чьи исследования на животных прояснили связь между эволюционными процессами и адаптивным поведением. Этологи видят много аналогий между поведением животных и людей, считая, что оно имеет сходный эволюционный опыт, т.е. у людей сохранились определенные черты поведения, свойственные животным. Например, К. Лоренц обнаружил сходство между ранним формированием привязанности у гусят и формированием эмоциональной привязанности у младенцев. Этологи также утверждают, что люди, как и другие животные, имеют видоспецифические модели поведения, одинаковые у всех людей, независимо от культурных различий. Даже слепоглухие дети улыбаются и гулят в соответствующем возрасте, надувают губы (обижаясь) и смеются в течение всей жизни, несмотря на невозможность непосредственного подражания.

Представление о том, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма, является главным отличительным признаком такого направления этологии, как социобиология. Подобно этологам, социобиологи усматривают сходство между поведением животных и человека, но они считают также, что сложные модели социального поведения, как у животных, так и у людей генетически детерминированы. Для подтверждения этой идеи социобиологи приводят примеры строительства гнезд птицами - сложной модели поведения, которое птицы демонстрируют в нужное время без всякого научения. На основе этого и других примеров сложных, не требующих научения, моделей социального поведения насекомых, птиц и низших млекопитающих социобиологи делают обобщение о том, что модели человеческого поведения имеют аналогичную основу. Они считают, что многие модели человеческого поведения, используемые для выражения доминирующего положения, территориальных прав, заботы о потомстве, ухаживания и агрессии, являются генетически закрепленными биологическими моделями поведения.

Этология добавляет к общепринятым еще одну важную линию анализа развития. Большинство психологов рассматривает ситуационные и исторические причины поведения. Этолог, также обращая внимание на эти причины, рассматривает еще и адаптивную функцию поведения, т.е. функцию, которую поведение выполняет в сохранении индивида или вида. Рассмотрим, например детский плач. Ситуационная причина плача может заключаться в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

том, что ребенку больно или он голоден. Историческая причина может заключаться в том, что в прошлом после плача ребенка вознаграждали вниманием и заботой. Непосредственной функцией плача является стремление привлечь внимание матери и запустить в ход действие ее модель ухода за ребенком. Плач – это врожденная модель поведения, направленная на конкретную цель – получение заботы. И, наконец, эволюционная (адаптивная) функция плача – это выживание новорожденного, несмотря на его двигательную беспомощность, из-за чего именно плач, а не двигательная активность, становится доминирующей реакцией вида Хомо сапиенс. Этологи указывают на эволюционные функции многих моделей поведения, например, как отзывчивость взрослых по отношению к существам, похожим на маленьких детей, флирт как часть модели ухаживания или принятия агрессивной позы как модели защиты территории.

В психологии идеи этологической теории впервые появились задолго до самой теории. Так Арнольд Гезелл (1880-1961) считал, что развитие психики человека обусловлено биологическим созреванием. Он полагал, что дети, подобно растениям, «расцветают», следуя расписанию, предусмотренному генами. Факторы воспитания почти не принимались во внимание. Хотя современные теоретики и отвергли радикальные утверждения Гезелла, гипотеза о том, что биологические факторы играют значительную роль в психическом развитии, жива и сегодня и служит основным положение теорий этологического подхода в психологии развития.

В современной психологии к этологическим теориям можно отнести идеи М. Эйнсворт и Дж. Боулби, занимающихся проблемами формирования привязанности между младенцем и родителями. Качество привязанности указывает на характер отношений между родителями и ребенком и является надежным прогнозирующим параметром будущего поведения ребенка.

Также проводились многочисленные исследования взаимодействия сверстников, в которых основное внимание уделялось моделям доминирования в человеческих группах. Этологи считают, что иерархия доминантности среди детей может привести к уменьшению их агрессивности в конфликтах на игровых площадках, как это наблюдается в группах приматов (Эйбл-Эйбисфелдт).

Этологи изучают даже когнитивное развитие, уделяя большое внимание биологической, видоспецифической компоненте научения и мышления. Этологи считают, что мозг человека подготовлен лишь для определенных видов научения. Сложное научение, как освоение языка, может происходить гораздо легче в определенные «сензитивные периоды» развития (Борнштейн).

Т.о., этологи признают роль социального опыта, но подчеркивают, что люди всегда остаются биологическими существами, чьи врожденные характеристики воздействуют на специфику опыта, приобретаемого в соответствии с законами социума.

Оценка этологического подхода. Этологи уже внесли вклад в психологию развития, напомнив о том, что каждый ребенок – существо биологическое,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которое появляется на свет с адаптивными, генетически запрограммированными свойствами, и эти свойства провоцируют реакции ребенка со стороны других людей, оказывая, таким образом, влияние на вероятное (в соответствии с социальными предписаниями) течение его развития. Этологи внесли неоценимый вклад в методологию психологии, показав ценность изучения человеческого развития в естественной обстановке и сравнив развитие человека с развитием других видов.

Согласно одной из гипотез этологического подхода, дети уже с момента рождения представляют собой социальные существа, обладающие врожденными способностями к стимулированию и поддержанию социальных взаимодействий. Эта точка зрения резко контрастирует с позицией бихевиористов, считающих, что новорожденный – это «чистая доска», и с мнением Пиаже, считавшего, что «асоциальный» младенец вступает в мир, обладая только некоторым количеством базовых рефлексов. Этологи полагают, что люди эволюционировали способами, предрасполагающими нас к развитию и демонстрации просоциальных мотивов, таких как альтруизм. Эти мотивы служат общему благу и позволяют жить и работать в гармонии друг с другом.

Недостатки теорий. Эволюционные подходы с большим трудом поддаются проверке. Как можно доказать, что различные мотивы и аспекты поведения врожденные? Во многих случаях такие утверждения трудно проверить. Недостатком является и то, что этологический подход дает ретроспективное объяснение развития: их легко применить для объяснения уже произошедшего, но способна ли эта теория спрогнозировать будущие события? Многие исследователи развития дают отрицательный ответ.

Наконец, сторонники других точек зрения (особенно бихевиористы) показали, что даже если существует биологическое основание определенных человеческих мотивов и аспектов поведения, то эти предрасположенности вскоре могут быть настолько модифицированы научением, что эти предрасположенности вскоре могут быть настолько модифицированы научением, что существенные затраты времени на исследование их прежнего эволюционного значения окажутся бесполезными. Даже прочно укорененные свойства, опосредованные генетически, м.б. модифицированы опытом. Рассмотрим тот факт, что дикие утята явно предпочитают звуковые сигналы взрослых уток крикам других птиц. С точки зрения этологов это поведение является врожденным и адаптивным продуктом эволюции уток. Однако Гилберт Готлиб (1991) обнаружил, что зародыши уток, подвергшиеся в период до вылупления воздействию звуковых сигналов куриц, после вылупления предпочитали сигналы, посылаемые курицей, а не уткой! В этом случае пренатальные переживания птенцов перевесили генетическую предрасположенность. Человек же обладает гораздо большей способностью к научению и данный факт приводит многих критиков к мнению о том, что при формировании человеческого поведения и характера опыт социального научения быстро преодолевает врожденные эволюционные механизмы. (Крайг, с. 96-100; Шэффер, с. 93-100).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера

Один из основателей бихевиоризма Джон Уотсон (1878-1958) утверждал, что мог бы взять дюжину здоровых младенцев и по своему усмотрению воспитать их докторами, юристами, нищими и т.п. – независимо от их биологического и культурного происхождения. Он считал, что воспитание – это все, а природа или наследственная предрасположенность – ничто.

Т.о., развитие человеческой психики, а точнее – поведения, определяется влиянием окружающей среды, большинство форм поведения приобретается путем научения. Научение – это глобальный процесс и не ограничивается просто учебной деятельностью или обучением в школе, оно включает в себя приобретение моральных принципов, предубеждений и манер, таких манера жестикулировать и даже заикаться. Т.о., научение охватывает широкий спектр форм поведения. Сторонники теорий научения рассматривают развитие человека как постепенное, пошаговое накопление опыта. Процесс превращения ребенка в подростка, а затем – и во взрослого происходит за счет постепенного, непрерывного накопления опыта и научения, что ведет к появлению большего количества знаний и умений. Современные теории научения основаны на некоторых концепциях бихевиоризма, включая классическое и оперантное обусловливание. Теории, разработанные в конце 70-х годов, признают роль сознательного мышления как фактора, определяющего поведение.

В начале 20 века американские психологи приступили к созданию «науки о человеческом поведении». Их не интересовали человеческие мысли, чувства или мечты, а только – поведение. Они изучали его так же, как биологи изучают поведение животных. Исследователи тщательно определяли и контролировали стимулы, предъявляемые в экспериментах, а затем наблюдали и фиксировали поведенческие реакции испытуемых на эти стимулы.

Поведенческие теории берут происхождение от работ И.П. Павлова (1849-1936) по условным рефлексам и исследований Дж. Уотсона по научению. Философской основой этих теорий является концепция «табула раса», предложенная Дж. Локком (1632-1704), считавшим, что у детей нет никаких врожденных особенностей и что их поведение, мысли, чувства формируются под воздействием внешней среды.

Бихевиористы исходят из предположения о том, что человек по своей природе ни хорош, ни плох, а является реактивным существом, просто реагируя на воздействия внешней среды. Каждый индивид развивается благодаря процессу образования связей между стимулами и своими реакциями на них или между вариантами поведения и их последствиями. Т.о., процесс научения происходит автоматически, а развитие рассматривается как неразрывный процесс поведенческого изменения, оформляемый уникальным окружением того или иного человека, процесс, который может существенно различаться у разных индивидов.

Учение Павлова об условных рефлексах: безусловный и условный раздражители, безусловный и условный рефлексы (реакции).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Выработка условных рефлексов у людей была показана в эксперименте Липситта и Кейе. 20-ть 3-дневных младенцев разделили на 2 группы: 10 – к экспериментальной группе и 10 – к контрольной. Для 1-й группы 20 раз было повторено сочетание безусловного (соска) и условного раздражителей (чистого тона). Исследователи хотели получить реакцию сосания на звуковой тон, которую вызывает соска. После 20-ти сочетаний раздражителей младенцы из 1-й группы начинали делать сосательные движения в ответ на звук, в то время как дети из контрольной группы не демонстрировали такой реакции. Это исследование показывает, что научение происходит с самых первых дней жизни. Также это исследование показывает, что младенцы могут обрабатывать сенсорную информацию задолго до того, как овладеют речью.

Эмоциональные реакции также являются условно-рефлекторными по своему происхождению. Для того чтобы показать, насколько дети поддаются научению, Уотсон демонстрировал, что страхи и другие эмоциональные реакции могут иметь любую природу, врожденной. Например, в ходе одной из демонстраций Уотсон показывал 9-месячному мальчику Альберту ручную белую крысу. Первоначальные реакции мальчика были позитивными, он полз к ней и играл с ней. Затем (через 2 месяца) Уотсон попытался вызвать реакцию страха. Когда Альберт приближался к крысе, Уотсон стучал молотком о железный лист за спиной у ребенка. В конечном итоге Альберт начал ассоциировать белую крысу с громким шумом и стал бояться её, а также других белых мохнатых объектов, даже бороды Санта-Клауса. Такое распространение реакции на другие раздражители называется генерализацией раздражителя. (Например, реакция ребенка на белый халат).

Все приведенные примеры иллюстрируют научение и поведение по принципу классического обусловливания (стимул вызывает реакцию). Однако эта методика неприменима для освоения более сложных форм поведения человека. В основном поведение человека все же произвольно. Такую модель приобретения форм поведения называют оперантным обусловливанием (реакция предшествует стимулу). Главное различие между классическим обусловливанием и оперантным заключается в том, что при последнем поведение нельзя вызвать автоматически. Поведение должно иметь место до того, как оно может быть подкреплено обусловливанием, т.е. до того, как оно м.б. связано с определенным стимулом. При оперантном обусловливании тенденцию повторения имеет именно то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается.

Э. Торндайк (1911) провел эксперименты по изучению произвольного поведения кошек. Кошки, помещенные в «проблемную клетку», самостоятельно научились выбираться из нее или получать пищу, манипулируя щеколдой, которая открывала дверцу. В этом явлении Торндайк увидел то, что он назвал законом эффекта: последствия поведения определяют вероятность его повторения. Попав в клетку, кошки обычно изучали её и нажимали на педаль, связанную со щеколдой, только случайно. Однако подкрепление в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

форме пищи усиливало это поведение, и в итоге кошки начинали открывать дверцу сразу же, как только попадали в клетку.

Теория оперантного научения Б.Ф. Скиннера.

Б.Ф. Скиннер (1904-1990) продолжил работу Торндайка и Уотсона. Он известен тем, что изобрел специальное исследовательское оборудование для изучения поведения животных – «ящик Скиннера», которое позволяло точно измерять поведение и автоматически подавать подкрепление. В ящике имелась педаль, нажав на которую, животное получает порцию пищи в кормушку. В результате исследований Скиннер установил, что поведение животных вполне предсказуемо, поскольку они следуют определенным законам поведения. То же можно отнести и к поведению людей.

Скиннер предположил, что люди, как и животные, повторяют свои действия, которые приводят к благоприятным следствиям, и подавляют те, которые приводят к неблагоприятным последствиям. На языке Скиннера, спонтанно возникающая реакция давления на рычажок называется оперантом, а кусочек пищи, подкрепляющий эту реакцию (делая ее более вероятной в будущем), - положительным подкреплением. Подобным образом мальчик может стать прилежнее в учебе, если его усилия вознаграждаются более высокими оценками. Подкрепление м.б. и отрицательным.

Последствиями нежелательной реакции служат наказания, которые подавляют эту реакцию и снижают вероятность ее повторения. Так, девочка-подросток, которую постоянно ругают за то, что она поздно возвращается домой, скорее всего, будет стараться приходить вовремя. Иногда наказание состоит в отказе от приятных вещей (запрет смотреть ТВ, требование находиться только в своей комнате). Часто оно включает применение неприятных воздействий: брань, шлепки. Недостаток наказания в том, что оно не всегда приводит желаемому результату: оно не всегда подавляет нежелательное поведение. Если ребенок бросил стакан с молоком, чтобы привлечь внимание родителей, шлепки могут быть положительным подкреплением, а не наказанием, которое родители планировали.

Для обучения сложным видам действий оперантное обусловливание должно применяться поэтапным способом формирования реакции, когда новые шаги выполнения действия вознаграждаются при последовательном приближении к конечной задаче. Например, ребенок учится одевать носки. Сначала родители надевают ему один носок почти полностью, ребенку остается только его натянуть, за что его хвалят. В следующий раз родитель может надеть носок до половины, а ребенок выполнит несколько большую часть задачи. Довольно скоро ребенок научается надевать носки без посторонней помощи. Этот же принцип может использоваться в обучении ребенка в школе, когда каждое новая ступенька в изучении предмета вознаграждается. При программированном обучении с помощью компьютера используется также этот принцип научения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Использование жетонной системы в коррекционной и терапевтической работе с правонарушителями, детьми с интеллектуальной недостаточностью, больными аутизмом, пациентами психиатрических клиник.

Оценка теории Скиннера...

Современные исследователи развития во многом соглашаются с тем, что различные формы поведения могут появляться и исчезать во время жизненного пути в зависимости от позитивных или негативных последствий тех или иных действий. Но многие полагают, что Скиннер много внимания уделял оперантным действиям, игнорируя важные когнитивные факторы, влияющие на социальное научение. Одним из таких критиков является А. Бандура. (Крайг, с. 63-73; Шэффер, с. 78-86; Би, с. 51-53).

Теория социализации Р. Сирса. Известный американский психолог Р. Сирс (1908–1998) предложил *принцип диадического анализа развития личности.* Этот принцип заключается в том, что многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях», потому что действия человека зависят от другого человека и ориентированы на него. К диадическим отношениям можно отнести отношения матери и ребенка, учителя и ученика, сына и отца и др. Ученый полагал, что нет строго фиксированных и неизменных черт личности, так как поведение человека всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Сирс выделил три фазы развития ребенка:

1) фаза рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве, в первые месяцы жизни;

2) фаза первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации);

3) фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Главным в процессе социализации Сирс считал влияние родителей на воспитание детей.

Центральным компонентом научения Сирс считал *зависимость,* т.е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. Известно, что первая зависимость, возникающая у ребенка, это зависимость от матери, пик которой приходится на раннее детство. Сирс выделил пять форм зависимого поведения.

1. «Поиск негативного внимания» – ребенок старается привлечь внимание взрослых при помощи ссор, неповиновения, разрыва отношений. Причиной тому могут служить низкие требования и недостаточность ограничений по отношению к ребенку.

2. «Поиск постоянного подтверждения» – это извинения, просьбы, излишние обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Причина – завышенные требования к ребенку, особенно относительно его достижений со стороны обоих родителей.

3. «Поиск позитивного внимания» – выражается в поиске похвалы, желания включиться в группу или выйти из нее.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. «Пребывание поблизости» – постоянное присутствие возле другого ребенка или группы детей, взрослых. Эту форму можно назвать «незрелой», пассивной формой проявления в поведении положительной зависимости.

5. «Прикосновение и удержание» – это неагрессивное прикосновение, обнимание или удерживание других. Здесь можно говорить о «незрелой» зависимой форме поведения.

Р. Сирс считал, что родителям необходимо найти средний путь в воспитании. Надо придерживаться следующего правила: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация (http://bookap.info/genpsy/hilko_vozrastnaya_psihologiya_konspekt_lektsiy/gl5.shtm).

Теория социального научения А. Бандуры

А. Бандура (р. 1925) разработал теорию, которая сегодня среди всех теорий научения получила наиболее широкое распространение у возрастных психологов. А. Бандура взял за основу традиционные концепции научения, но добавил несколько новых ключевых идей: 1) он полагает, что научение не всегда требует непосредственного подкрепления, оно может происходить в процессе наблюдения за действиями другого. Такое научение, названное обучением через наблюдение, или моделированием, участвует в широком спектре аспектов поведения; 2) Бандура обращает внимание на другой класс подкреплений, названный внутренним подкреплением или внутренним поощрением. Эти подкрепления исходят от самого человека, например, чувство гордости, радость открытия, удовольствие, которое ребенок испытывает, когда понимает, как рисовать звезду, или чувство удовлетворения, которое человек испытывает от выполненной работы; 3) самым важным в теории является то, что он продвинулся в далеко вперед, заполнив пробел между теорией научения и когнитивной теорией развития, подчеркнув важность когнитивных составляющих в процессе научения через наблюдение. В последнее время Бандура свою теорию стал называть социально-когнитивной теорией. Благодаря когнитивным процессам человек способен предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в результате определенных действий. в отличие от более механистической теории научения, теория социального научения отводит сознательному мышлению большую роль в руководстве поведением. Человек может предвидеть результаты на основе своего прошлого опыта. (Крайг, с. 71-73; Шэффер, с. 81-86; Би, с. 53-54).

Психоаналитические теории развития. Теория З. Фрейда.

Основы психоаналитической теории психического развития заложены З. Фрейдом (1856—1939). Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Фрейд рассматривал развитие личности как адаптацию (приспособление) индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому. Личность человека, по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Фрейду, включает в себя три структурных компонента — Оно, Я и Сверх-Я, которые возникают неодновременно. Оно (Ид) — примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.

Я (Эго) — рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго — объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать. Сверх-Я (Супер-Эго) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни.

Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе. Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Фрейд не изучал детскую психику специально, а пришел к формулированию основных положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов. Подходы к пониманию детской сексуальности изложены Фрейдом еще в начале XX в. в «Трех очерках по теории сексуальности» (1905). Он исходил из идеи, что человек рождается с неким количеством сексуальной энергии (либидо), которая в строго определенной последовательности перемещается по разным областям тела (рот, анус, гениталии). Фрейд наметил порядок развертывания психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития) и считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития З. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

Стадии — это своего рода ступени на пути развития, и существует опасность фиксации («застревания») на той или иной стадии, и тогда компоненты детской сексуальности могут стать предпосылками невротических симптомов последующей жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Оральная стадия продолжается от рождения до 18 месяцев. Главный источник удовольствия на начальной стадии психосексуального развития соединяется с удовлетворением основной органической потребности и включает действия, связанные с кормлением грудью: сосание, кусание и глотание. На оральной стадии складываются установки в отношении других людей — установки зависимости, опоры или независимости, доверия. Мать пробуждает в ребенке сексуальное влечение, учит его любить. Именно оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности. Крайности материнского отношения в первые шесть месяцев жизни (чрезмерная или, напротив, недостаточная стимуляция) искажают личностное развитие, происходит фиксация оральной пассивности. Это означает, что взрослый человек будет использовать в качестве способов адаптации к окружающему миру демонстрации беспомощности, доверчивости, будет нуждаться в постоянном одобрении своих действий со стороны. Слишком много родительской нежности ускоряет половую зрелость и делает ребенка «избалованным», зависимым. Во второй половине первого года жизни, с прорезыванием зубов, когда акцент смещается на действия кусания и жевания, наступает орально-садистическая фаза оральной стадии. Фиксация на орально-садистической фазе приводит к таким чертам взрослой личности, как любовь к спорам, цинично-потребительское отношение к другим, пессимизм. Область рта, по мнению Фрейда, остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека. Привязанность либидо к оральной зоне иногда сохраняется и у взрослого и дает о себе знать остаточным оральным поведением — обжорством, курением, грызением ногтей, жеванием резинки и т.п.

2. Анальная стадия развития личности, связанная с возникновением Эго, приходится на возраст от 1,5 до 3 лет. Анальная эротика связана, по Фрейду, с приятными ощущениями от работы кишечника, от выделительных функций, с интересом к собственным фекалиям. На этой стадии родители начинают приучать ребенка пользоваться туалетом, впервые предъявляя ему требование отказаться от инстинктивного удовольствия. Способ приучения к туалету, практикуемый родителями, определяет будущие формы самоконтроля и саморегуляции ребенка.

Правильный воспитательный подход опирается на внимание к состоянию ребенка, на поощрение детей к регулярному опорожнению кишечника. Эмоциональная поддержка опрятности как проявления самоконтроля имеет, по Фрейду, долговременный позитивный эффект в становлении аккуратности, личностного здоровья и даже гибкости мышления.

При неблагоприятном варианте развития родители ведут себя чрезмерно строго и требовательно, добиваются опрятности как можно раньше, ориентируясь в основном на формальные режимные моменты. В ответ на эти неадекватные требования у детей возникают своего рода протестные тенденции в виде «удерживания» (запоров) или, напротив, «выталкивания». Эти

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

фиксированные реакции, распространившись позже на другие виды поведения, приводят к складыванию своеобразного типа личности: анально-удерживающего (упрямого, скупого, методичного) или анально-выталкивающего (беспокойного, импульсивного, склонного к разрушению).

3. Фаллическая стадия (3—6 лет) — стадия психосексуального развития с участием уже собственно генитальной зоны. На фаллической стадии психосексуального развития ребенок часто рассматривает и исследует свои половые органы, проявляет интерес к вопросам, связанным с появлением детей и половыми отношениями. Именно в этот возрастной период в индивидуальном развитии каждого человека возрождается некий исторический конфликт — комплекс Эдипа. У мальчика обнаруживается желание «обладать» матерью и устранить отца. Вступая в бессознательное соперничество с отцом, мальчик испытывает страх предполагаемого жестокого наказания с его стороны, страх кастрации, в трактовке Фрейда. Амбивалентные чувства ребенка (любовь/ненависть к отцу), которые сопровождают Эдипов комплекс, преодолеваются между пятью и семью годами. Мальчик подавляет (вытесняет из сознания) свои сексуальные желания в отношении матери. Идентификация себя с отцом (подражание интонациям, высказываниям, поступкам, заимствование норм, правил, установок) способствует возникновению Супер-Эго, или совести, последнего компонента структуры личности.

У девочек Фрейд подразумевает аналогичный доминирующий комплекс — комплекс Электры. Разрешение комплекса Электры также происходит путем идентификации себя с родителем своего пола — матерью и подавления тяготения к отцу. Девочка, увеличивая сходство с матерью, получает символический «доступ» к своему отцу.

4. Латентная стадия — сексуальное затишье, от 6—7 лет до 12 лет, до начала подросткового возраста. Запас энергии направляется на несексуальные цели и занятия — учебу, спорт, познание, дружбу со сверстниками, в основном своего пола. Фрейд особо подчеркивал значение этого перерыва в сексуальном становлении человека как условия для развития высшей человеческой культуры.

5. Генитальная стадия (12 — 18 лет) — стадия, обусловленная биологическим созреванием в пубертатный период и завершающая психосексуальное развитие. Происходит прилив сексуальных и агрессивных побуждений, комплекс Эдипа возрождается на новом уровне. Аутоэротизм исчезает, ему на смену приходит интерес к другому сексуальному объекту, партнеру противоположного пола. В норме в юности происходит поиск места в обществе, выбор брачного партнера, создание семьи. Одна из самых значительных задач этой стадии — освобождение от авторитета родителей, от привязанности к ним, что обеспечивает нужную для культурного процесса противоположность старого и нового поколений.

Генитальный характер — это идеальный тип личности с психоаналитической позиции, уровень зрелости личности. Необходимое качество генитального характера — способность к гетеросексуальной любви

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

без чувства вины или конфликтных переживаний. Зрелая личность характеризуется Фрейдом гораздо более широко: она многогранна, и ей присущи активность в решении жизненных проблем и способность прикладывать усилия, умение трудиться, умение откладывать удовлетворение, ответственность в социальных и сексуальных отношениях и забота о других людях. Таким образом, детство интересовало З. Фрейда как период, который преформирует взрослую личность. Фрейд был убежден, что все самое существенное в развитии личности происходит до пятилетнего возраста, а позже человек уже только «функционирует», пытается изжить ранние конфликты, поэтому каких-либо особых стадий взрослости он не выделял. При этом само детство отдельного индивида преформировано событиями из истории развития человеческого рода (эта линия представлена возрождением Эдипова комплекса, аналогией оральной стадии в развитии личности и каннибальской стадии в истории человеческого сообщества и т.п.). Самые значимые факторы становления личности в классическом психоанализе — это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы и фиксация либидо предопределяют глубокие конфликты и болезни в будущем.

Таким образом, факторами развития в теории Фрейда рассматриваются внутренний (биологическое созревание, преобразования количества и направленности сексуальной энергии) и внешний (социальный, влияние общения с родителями) (http://psyera.ru/4727/psihoanaliticheskaya-teoriya-psihicheskogo-razvitiya-freyda).

Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона

Центральным положением теории Э. Эриксона развития явилось то, что человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания. Эпигенетический принцип определяет последовательность стадий развития личности. Эпигенез – наличие целостного врожденного плана, определяющего основные стадии развития. Постулируется наличие критических периодов для возникновения и развития личностных структур. Каждая стадия основана на предыдущей, существуют сенситивные периоды к развитию какого-то определенного свойства личности. Развитие – процесс преодоления закономерно возникающих на каждой возрастной стадии психосоциальных кризисов. Суть кризиса в выборе между альтернативными путями развития – формирование позитивного новообразования либо деструктивного, мешающего становлению эго-идентичности.

Каждая стадия сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии. Каждый кризис содержит и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

позитивный и негативный компоненты, в зависимости от того, насколько удовлетворительно он разрешается. Каждая стадия характеризуется модусом – способом функционирования личности, ее образом действия и отношением к миру. Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития эго. Каждая стадия характеризуется психосоциальным кризисом, развитием сильной стороны личности.

Стадии: 1) оральная (0-1 год, базовое доверие – недоверие, надежда); 2) анальная (1-3 года, автономия - стыд и сомнение, сила воли); 3) фаллическая (3-6 лет, инициативность – вина, цель); 4) латентная (6-12 лет, трудолюбие – некомпетентность, компетентность); 5) подростковый возраст (12-19 (20) лет, гармоничная идентичность - диффузная идентичность, верность); 6) молодость (ранняя зрелость) (20-25(35) лет, близость – изоляция, любовь); 7) зрелость (средняя зрелость) (25(35)-60 лет, продуктивность – застой, забота); 8) старость (поздняя зрелость) (60 и старше, эго-интеграция – отчаяние, мудрость).

Теории объектных отношений в работах М. Кляйн, А. Фрейд

Понятие объекта появляется ещё в работах З. Фрейда, когда он описывал его как средство для удовлетворения инстинктов. В начале жизни объект воспринимается ребёнком в связи с либидным удовлетворением; инстинктивные влечения должны искать удовлетворения и как можно скорее находить объекты и становиться зависимыми от объектов. Влечение опредмечивается после восприятия объекта. Объект не обязательно должен быть чем-то посторонним для субъекта: он может быть эквивалентным части его тела. Фрейд отмечал, что идентификация с объектом является главным моментом в формировании структур ЭГО и Супер-ЭГО. Также он указывал на то, что поскольку ЭГО ребёнка вначале беспомощно, то регулятором тревоги становится объект.

М. Кляйн – одна из основателей теории объектных отношений. Свою теорию она строила, преимущественно, из наблюдений за её собственными детьми. Основной акцент в своей теории она ставит на анализе ранних доэдиповых отношений. Одним из базовых положений теории является конфликт, исходящий из изначальной борьбы между инстинктами жизни и смерти. Этот конфликт является врождённым. Более того, само рождение – это тяжёлая психологическая травма для ребёнка, поэтому она даёт начало тревожности, постоянно сопровождающей его отношения с миром. Первым объектом ребёнка является материнская грудь, которая в силу сопровождающей её тревоги, воспринимается ребёнком как враждебный объект. Согласно Кляйн, инстинктивные импульсы имеют соответствующие им фантазии, которые обслуживают эти импульсы. Фантазии – есть ментальные репрезентации импульсов.

М. Кляйн описывает следующие позиции, или стадии развития:

1-я стадия, 0-3 месяца, - параноидно-шизоидная. Параноидная, т.к. у ребёнка существует устойчивый страх преследования со стороны внешнего плохого объекта – груди. Грудь интернализована (интроецирована) ребёнком и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

он пытается её уничтожить. Этот плохой объект возникает из влечения к смерти. Идея шизоидности связана со склонностью ребёнка к расщеплению себя на «хорошего» и «плохого». В фантазиях плохая, угрожающая, часть себя расщепляется и направляется на мать, чтобы повредить объект (грудь) и завладеть им.

Также, как и влечение к смерти, влечение к жизни или либидо, связано с грудью, с первым внешним объектом. Эта хорошая грудь также интернализуется и сохраняется с помощью интроекции. Так борьба между влечением к жизни и влечением к смерти представляется как борьба между питающей и пожирающей грудью. Следовательно, с двух сторон формируется сердцевина Супер-ЭГО в его хорошем и плохом аспектах. Страх в первые три месяца характеризуется угрозой вторжения плохого преследующего объекта внутрь ЭГО, рарушением внутренней идеальной груди и уничтожением собственного «Я». Идеальная грудь принимается как источник любви и доброты, поэтому ЭГО стремиться соответствовать этому, а если этого не получается, то ЭГО стремится разрушить хорошую грудь.

Если развитие происходит благоприятно, происходит идентификация с хорошей грудью, ребёнок становится более терпимым к инстинкту смерти и все реже прибегает к расщеплению, одновременно уменьшаются параноидальные чувства происходит движение к ЭГО-интеграции.

2-я стадия, орально-садистическая, длится до 18 месяцев. Хорошие и плохие проявления объектов начинают интегрироваться и ребёнок воспринимает мать одновременно как источник получения хороших и плохих чувств. К 3-м месяцам ребёнок в итоге минует депрессивную стадию. Теперь основная его тревога связана с тем, чтобы не разрушить и не повредить объект своей любви. В результате он начинает искать возможность интроецировать мать орально, т.е. интернализировать, как бы защищая её от своей деструктивности. Оральное всемогущество ведёт, однако, к страху, что хороший внешний и внутренний объект может быть поглощён, поэтому даже попытки сохранить объект переживаются как деструктивные. Для этой фазы характерны депрессивные чувства страха и безнадёжности. В возрасте 8-9 месяцев дети под влиянием преследования страхов отворачиваются от матери и её груди к пенису отца, как к новому объекту орального желания.

Согласно критикам теории Кляйн, она мало уделяет внимания объектам, а много влечениям, поэтому в её теории нет места индивидуальному опыту и влияниям среды. Однако положительно, что она подчёркивает важность ранних стадий развития.

А. Фрейд крайне критически отнеслась к теории М. Кляйн. Взгляды А. Фрейд сформирвались под влиянием её наблюдений за младенцами и детьми раннего возраста детского дома, надолго разлученными с родителями.

По мнению А. Фрейд благополучие младенцев в первые месяцы жизни всецело связано с удовлетворением их физиологических нужд, поэтому основная функция матери здесь – удовлетворение этих нужд. Она указывает,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что младенцы, разлученные с родителями в этом возрасте, обнаруживают уже сейчас признаки расстройства.

После 6-ти месячного возраста отношения с матерью выходят за рамки удовлетворения физиологических нужд. Здесь начинается этап постоянства объекта, т.к. мать уже является стабильным либидным объектом, а либидное отношение ребёнка к ней не зависит от степени его удовлетворения.

После 1-го года жизни привязанность между матерью и ребёнком достигает всей полноты развития, приобретая силу зрелой любви взрослого человека. Все инстинктивные желания сосредотачиваются на матери, но затем эти отношения ослабевают и развиваются амбивалентные чувства (к 3-м годам), а затем и соперничество.

На следующей стадии, между 3 и 5-ю годами, на фоне разочарований эдипового периода и переживания утраты любви родителей, усиленно стремящихся «цивилизовать» ребёнка, делают его раздражительным и агрессивным. Эпизодические яростные желания смерти родителей вызывают глубокие чувства вины и страдания. (Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития: Пер. с англ. – Деловая книга, 1998. – 528 с., С. 85-94)

В концепции А. Фрейд личность представляется состоящей из Ид, Эго и Супер-Эго.

Ид А. Фрейд делила на сексуальную (либидо) и агрессивную (мортидо) составляющие. Развитие либидозных потребностей соответствует оральной, анально-садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Соответствующие стадии развития агрессивности проявляются в таких видах поведения, как кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность); разрушение и жестокость (проявление анального садизма); властолюбие, хвастовство, зазнайство (на фаллической стадии); дисоциальные начала (в предпубертате и пубертате).

Для развития Эго А.Фрейд наметила приблизительную последовательность развития защитных механизмов: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и т.п.

Анализируя развитие Супер-Эго, А. Фрейд описывала идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета.

Каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд считает, что, учитывая фазы, можно построить линии развития: кормления – от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности – от первоначальной воспитательской программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линии развития физической самостоятельности, отношения к старшим и т.д. Особое внимание уделяется линии развития сексуальности от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

Важным моментом является внимание А. Фрейд на сознание, на Эго (а не только на бессознательное, как у З. Фрейда). Она рассматривает развитие как

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

Новорожденный, по её мнению, знает лишь один закон – принцип удовольствия, которому подчинены все его проявления. В удовлетворении основных потребностей младенец полностью зависим от ухаживающего за ним взрослого. И если поиск удовольствия – «внутренний принцип ребенка», то удовлетворение желаний зависит от внешнего мира.

Мать исполняет или отвергает желания ребенка и благодаря этой роли становится не только первым объектом любви, но также и первым законодателем для ребенка. Наблюдения А. Фрейд за младенцами подтверждают, что пристрастия и антипатии матери являются важнейшим фактором развития: быстрее всего развивается то, что нравится матери и поддерживается ею; процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или скрывает свое одобрение.

Младенец, несмотря на беспомощность, очень рано научается проявлять определенные отношения к матери. Уже в этом раннем возрасте можно различить детей послушных, «хороших», легко управляемых, и детей нетерпимых, своевольных, «трудных», которые буйно протестуют против каждого требуемого от них ограничения.

С возрастом телесные потребности отступают на второй план, уступая место новым желаниям. Но ребенок по-прежнему сталкивается с ограничениями со стороны реального мира. Даже самый либеральный родитель вынужден ставить ограничители стремлениям ребенка к немедленному удовлетворению любых желаний. В результате этого несоответствия между внутренним и внешним, стремлением к удовольствиям и учетом реальности все дети этого возраста, по выражению А. Фрейд, «запутаны» в постоянных сложностях внешнего мира и, естественно, непослушны, невежливы и упрямы.

Шансы ребенка вырасти психически здоровыми во многом зависят от того, насколько его Эго способно выносить лишения, т.е. преодолевать неудовольствия. Для некоторых детей любая отсрочка или ограничение в удовлетворении желаний совершенно непереносимы. Они отвечают реакциями гнева, нетерпения, ярости, и любые замещения желаемого отвергаются ими как недостаточные. У других детей ограничения не вызывают возмущения. Подобные установки, возникая очень рано, сохраняются на долгие годы.

А. Фрейд характеризует ребенка как незрелого до тех пор, пока инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении или неудовлетворении – на стороне внешнего мира. Зрелость связана со способностью контролировать свои намерения, подвергать их анализу и даже иногда отказываться от удовлетворения побуждений ради чего-то другого, следуя принципам реальности. А. Фрейд предполагает, что принцип удовольствия и асоциальное поведение сплетены так же тесно, как принцип реальности и социализация.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

По наблюдению А. Фрейд, почти все нормальные элементы детской жизни, особенно такие, как жадность, корысть, ревность, пожелание смерти, толкают ребенка в направлении асоциальности. Социализация – только защита от падения в асоциальность. Поэтому организация психологических защит – важная и необходимая составная часть развития Эго.

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и т.д. Так после начала функционирования памяти действия ребенка могут осуществляться на основе опыта и предвидения. Без контроля реальности не существует различий между внутренним и внешним, фантазией и реальностью. Только приобретение речи делает ребенка членом общества. Логика, разум способствуют пониманию взаимосвязей между причинами и следствиями, а приспособление к требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением – оно становится осознанным и адекватным.

Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов, с другой стороны, открывает путь для таких механизмов социализации, как подражание, идентификация, интроекция. Все они способствуют формированию инстанции Супер-Эго (Сапогова, с. 105-108).

Персоногенетические теории развития

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие — результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К.-Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К. Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хилл Л., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

Стремление к самоактуализации (Маслоу) — врожденное стремление человека к максимально полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Стремление к актуализации (Роджерс) — врожденная тенденция личности «развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность», т. е. сохранить, развить и усилить себя, максимально выявить

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лучшие качества своей личности. Эта актуализирующая тенденция избирательна, она направлена на те аспекты среды, которые обещают конструктивное движение личности к завершенности и целостности.

Иерахия потребностей — в концепции А. Маслоу расположение потребностей от низших к высшим. При этом доминирующие потребности, расположенные внизу, должны быть более или менее удовлетворены до того, как человек сможет осознать и быть мотивированным вышележащими потребностями.

Когнитивные теории развития. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера

В отличие от теорий научения, в которых люди считаются пассивными существами, когнитивные теории представляют людей рациональными, активными, знающими и умелыми. Согласно мнению теоретиков-когнитивистов, люди не просто получают, но и обрабатывают информацию каждый человек является мыслителем и творцом своей реальности. Люди не просто реагируют на стимулы, они структурируют их и придают им определенный смысл. Для большинства психологов-когнитивистов развитие состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограмированных и зависящих от степени зрелости индивидуума. Поэтому эти психологи изучают стадиальные, или качественные, изменения в поведении, которые происходят по мере роста и созревания индивидуума. Как правило, они исследуют качественные изменения путем наблюдения за процессом решения задач (в широком смысле слова) в переходных точках развития.

Когнитивные теории начинаются с работ Ж. Пиаже. Они включают в себя также взгляды представителей информационного подхода, которые уподобляют умственную деятельность человека работе компьютера. К 1970-м годам многие теоретики развития, разочарованные противоречиями, обнаруженными в когнитивных теориях, обратились к таким сферам, как когнитивная психология и компьютерная наука. Согласно теории обработки информации, человеческий мозг похож на компьютер, который принимает, обрабатывает ее и выдает результат, т.е. ответы, выводы или предложения по решению проблем. Продолжая сравнение с компьютером, теоретики обработки информации рассматривают когнитивное развитие как возрастные изменения, происходящие в электронном (головной мозг и периферическая НС) и программном (психические процессы) обеспечении интеллектуальной сферы.

Теоретики обработки информации, как и когнитивисты, признают, что биологическое созревание – важный фактор когнитивного развития. Они так же утверждают, что созревание головного мозга и НС дает детям и подросткам возможность быстрее обрабатывать информацию. В результате возрастает умение сосредоточивать внимание, распознавать и хранить релевантную информацию, а также выполнять мыслительные программы, что, в свою очередь, позволяет оперировать сохраненным материалом для ответов на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

вопросы и решения проблем. Но сторонники информационного подхода четко осознают и то, что детские стратегии поиска и обработки информации в значительной степени подвержены влиянию опыта, т.е. видов проблем, с которыми встречаются дети, видов внушения, производимого дома и в школе, и даже того, какие умения считаются важными в данной культуре и субкультуре.

Наибольшее расхождение между теорией обработки информации и теорией Пиаже состоит в том, что первая из них считает развитие неразрывным, а не стадиальным. Согласно этому утверждению, стратегии, используемые человеком для сбора, сохранения, восстановления и обработки информации, развиваются постепенно в течение детства и подросткового возраста. Отсюда следует, что когнитивное развитие обусловлено постепенными количественными изменениями, а не качественными возрастными сдвигами. (Крайг, с. 74).

Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера

Дж. Брунер исходил из представления о том, что детская культура и язык играют важную роль в интеллектуальном развитии ребенка. В своей теории он использовал ряд понятий из теории информации. Основные идеи теории развития детского интеллекта в теории Дж. Брунера следующие:

1. из различных биологических способностей, которые появляются в течении первых 2-х лет его жизни, три являются наиболее важными: способность к воображению (представление отсутствующих предметов), иконическая память и символическое кодирование. Они возникают в онтогенезе в указанной последовательности примерно на 6, 12 и 18 месяцах жизни.
2. сами по себе эти биологические способности относительно не значимы, но позволяют детям формировать и развивать системы представления, кодирования и трансформации информации, воспринимаемой органами чувств.
3. дети самостоятельно не в состоянии изобрести эти системы. В процессе онтогенеза дети как бы переоткрывают их для себя под воздействием культуры, обучения и воспитания в широком смысле этого слова. Этому способствует собственная генетическая предрасположенность детей к восприятию педагогических воздействий. Развитие происходит под влиянием внешних (обучение и воспитание) и внутренних (биологических) факторов.
4. язык – самая важная система символического представления информации. Господство естественного языка позволяет детям выходить за пределы простых когнитивных стратегий, работать с понятиями и использовать логику.
5. после 5-летнего возраста с хорошим освоением языка, ребенок становится способным соединять использование языка с другими способами представления информации.
6. в различных культурах это идет по-разному. Чтобы ребенок поднялся до уровня владения интеллектуальными операциями, о которых

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

говорит Пиаже, необходимо, чтобы обучение велось на абстрактно-теоретическом уровне, носило формализованный характер. Данный тип обучения разделяет две системы представления информации: конкретную (иконическую) и абстрактную (теоретическую) – и помещает детей в такую ситуацию, где слова систематически используются без ассоциирования с материальными предметами, которые они представляют (Немов, с. 39-40).

Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения

Развитие рассматривается Ж. Пиаже (1896-1980) как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Равновесие представляет собой адаптацию, приспособление. Равновесие – это механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности – конструирование представлений о реальности.

Ж. Пиаже считал, что, как любое развитие, интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, т.е. установлению логических структур. Логика не врожденна изначально, а развивается постепенно.

Адаптация происходит с помощью двух процессов – ассимиляции и аккомодации.

В развитии интеллекта Ж. Пиаже выделил такие тенденции, как

1) по мере развития интеллекта детские представления продвигаются от реализма к объективности, проходя ряд этапов: партиципации (сопричастия), анимизма (всеобщего одушевления) и артификализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. Шаг за шагом ребенок начинает отличать то, что исходит от него (субъекта) и видеть то, что является отражением внешней реальности в субъективных представлениях.

Реализм проявляется в том, что ребенок рассматривает предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие, т.е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Т.о., реализм мешает рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок полагает абсолютно истинным, т.к. не отделяет своего «Я» от окружающих вещей. Например, вера ребенка в то, что луна следует за ним во время прогулки.

2) развитие детских идей идет от абсолютности («реализма») к реципрокности (взаимности). Реципрокность появляется, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками устанавливается соответствие. С этого момента ребенок начинает видеть реальность уже не только как непосредственно ему самому данную, но и как установленную благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе.

3) развитие детской мысли от реализма к релятивизму: вначале дети верят в существование абсолютных качеств и субстанций, позднее открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки относительны. Мир независимых и спонтанных вещей уступает миру отношений. Например,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сначала ребенок думает, что в каждом движущемся предмете есть мотор; в дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию от действия внешних тел. Так, движение облаков он начинает объяснять иначе, например, действием ветра. Слова «легкий» и «тяжелый» также теряют абсолютное значение в зависимости от выбранных единиц измерения (предмет легкий для ребенка, но тяжелый для воды).

Постепенное разделение субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма. Эгоцентризмом обусловлены такие особенности детской логики, как синкретизм (тенденция связывать все со всем), соположение (отсутствие связи между суждениями), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), нечувствительность к противоречию. Общая черта этих особенностей состоит в том, что ребенок часто до 7-8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба эти класса в себе (например, животное = позвоночные + беспозвоночные; женевцы х протестанты = женевские протестанты).

Неумение проводить логическое умножение и сложение приводит к противоречиям, которыми насыщены детские определения понятий. Ж. Пиаже характеризовал противоречие как результат отсутствия равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда равновесие достигается. Критерием устойчивого равновесия он считал появление обратимости мысли.

В реальном мире обратимость отсутствует. Лишь интеллектуальные операции делают мир обратимым. Обратимость возникает из осознания самих мыслительных операций.

Ж. Пиаже напрямую связывал отсутствие обратимости и эгоцентризм. Снижение эгоцентризма связано с трансформацией позиции, когда ребенок соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными.

Такой переход возможен благодаря механизму прогрессивно развивающегося осознания своего «Я». Развитие знаний о себе возможно в результате социального взаимодействия, которое появляется с момента установления кооперирования во взаимоотношениях. При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Благодаря кооперированию происходит осознание существования других точек зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике. Именно поэтому одно из важнейших понятий в теории Ж. Пиаже – понятие социализации. В терминах Ж. Пиаже, социализация – это процесс адаптации к социальной среде. Он состоит в том, что достигнувший определенного уровня развития ребенок становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения с другими.

Ж. Пиаже разработал также понятие группировки. Группировка – это закрытые и обратимые системы, аналогичные математическим группам. Такие логические операции, как включение, сериация, классификация и т.п., представляют собой группировки. Группировка составляет единицу мысли, и в этом смысле группировками являются любые классификации в своей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

целостности; серии объектов, расположенные в отношениях; системы родословных связей, генеалогического дерева; шкалы ценностей и т.д.

На основании теории развития, где основным является стремление к равновесию с реальностью, Ж. Пиаже выделил гипотезу о существовании стадий интеллектуального развития (Сапогова, с. 142-153).

Пиаже рассматривал развитие как продукт взаимодействия биологической основы и опыта. Т.е. он был убежденным интеракционистом, считая, что значимы и созревание, и опыт: ни первому, ни второму нельзя приписывать главную роль в развитии (Ньюкомб, с. 155).

Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже

Пиаже выделял следующие стадии развития интеллекта.

Сенсомоторный интеллект (0—2 года). На протяжении периода сенсомоторного интеллекта постепенно развивается организация перцептивных и двигательных взаимодействий с внешним миром. Это развитие идёт от ограниченности врождёнными рефлексами к связанной организации сенсомоторных действий по отношению к непосредственному окружению. На этой стадии возможны только непосредственные манипуляции с вещами, но не действия с символами, представлениями во внутреннем плане.

Подготовка и организация конкретных операций (2—11 лет) Подпериод дооперациональных представлений (2—7 лет). На стадии дооперациональных представлений совершается переход от сенсомоторных функций к внутренним — символическим, то есть к действиям с представлениями, а не с внешними объектами. Эта стадия развития интеллекта характеризуется доминированием предпонятий и *трансдуктивного* рассуждения; *эгоцентризмом*; *центрацией* на бросающейся в глаза особенности предмета и пренебрежением в рассуждении остальными его признаками; сосредоточением внимания на состояниях вещи и невниманием к её *преобразованиям*.

Подпериод конкретных операций (7—11 лет). На стадии конкретных операций действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые *операциями*. У ребёнка появляются особые познавательные структуры, называемые *группировками* (например, *классификация*), благодаря которым ребёнок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии, тогда как раньше его возможности были ограничены трансдукцией и установлением ассоциативных связей. Ограниченность этой стадии состоит в том, что операции могут совершаться только с конкретными объектами, но не с высказываниями. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но аналогичным образом структурировать словесное рассуждение они ещё не могут.

Формальные операции (11—15 лет)

Основная способность, появляющаяся на стадии формальных операций, - способность иметь дело с *возможным*, с гипотетическим, а внешнюю

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действительность воспринимать как частный случай того, что возможно, что могло бы быть. Познание становится *гипотетико-дедуктивным*. Ребёнок приобретает способность мыслить предложениями и устанавливать формальные отношения (включение, конъюнкция, дизъюнкция и т.п.) между ними. Ребёнок на этой стадии также способен систематически выделить все переменные, существенные для решения задачи, и систематически перебрать все возможные *комбинации* этих переменных (http://gendocs.ru/v3358/?cc=2).

Теория морального развития Л. Колберга

Л. Колберг критиковал Ж. Пиаже за преувеличенное внимание к интеллекту, в результате которого все остальные стороны развития (эмоционально-волевая сфера, личность) остаются в стороне. Он поставил вопрос – какие познавательные схемы и структуры описывают такие явления, как ложь, страх, воровство. Пытаясь ответить на эти вопросы, Л. Колберг обнаружил ряд интересных фактов в детском развитии, которые позволили ему построить теорию морального развития ребенка.

В качестве критериев деления развития на этапы Л. Колберг берет 3 вида ориентаций, образующих иерархию: 1) ориентацию на авторитеты, 2) ориентацию на обычаи и 3) ориентацию на принципы.

Развивая выдвинутую Ж. Пиаже и поддержанную Л.С. Выготским идею, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Л. Колберг выделяет в нем несколько фаз, каждая из которых соответствует определенном уровню морального сознания (см. табл.).

Доморальному уровню (предконвенциальному) соответствуют стадия 1 – ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и стадия 2 – ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды – послушание в обмен на какие-то конкретные блага и поощрения.

Конвенциальной морали соответствуют стадии 3 – модель «хорошего ребенка», движимого желанием одобрения со стороны значимых других и стыдом перед их осуждением, и 4 – установка на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам).

Автономная мораль переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией 5А – человек осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в идее полезности. Затем идет стадия 5В - релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства.

Лишь на 6-й стадии формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям.

В последних работах Л. Колберг ставит вопрос о существовании еще 7-й, высшей стадии, когда моральные ценности выводятся из более общих философских постулатов; однако этой стадии достигают лишь немногие.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Эмпирическая проверка теории Л. Колберга в США, Канаде, Англии, Турции, Мексике, Гондурасе, Индии, Кении, на Тайване подтвердила ее кросс-культурную валидность относительно универсальности первых трех стадий морального развития и инвариантности их последовательности. Высшие стадии зависят от степени социальной сложности общества, в котором живет человек.

Усложнение и дифференциация общественных отношений является предпосылкой автономизации моральных суждений. Кроме того, стиль моральных суждений индивида неизбежно зависит от того, в чем данное общество видит источник нравственных предписаний – будет ли то религия, государственная идеология или просто логическое правило. Особенности морального развития переносятся с умственного развития индивида на социально-структурные характеристики общества, макро- и микросоциальной среды, от которой непосредственно зависит степень его личной автономии.

Возрасты и взрослые уровни Л. Колберг не выделяет. Он считает, что развитие морали как у ребенка, так и у взрослого носит спонтанный характер, а потому никакая датировка здесь невозможна.

Стадии морального развития по Л. Колбергу

Логическая стадия	*Моральная стадия*
Символическая, интуитивная мысль	Стадия 0 – хорошо то, чего я хочу и что мне нравится
Конкретные операции, этап 1	Стадия 1 – послушание из страха наказания
Конкретные операции, этап 2	Стадия 2 – наивный инструмен-тальный релятивизм, гедонизм, обмен услугами
Формальные операции, этап 1	Стадия 3 – ориентация на менее значимых других, конформность (межличностная или групповая перспектива)
Формальные операции, этап 2	Стадия 4 – ориентация на поддержание установленных правил и формального порядка (общественная перспектива)
Формальные операции, этап 3	Стадия 5 А– утилитаризм и представление о морали как продукте общественного договора (социальный контракт) Стадия 5 В – ориентация на высший закон и собственную совесть Стадия 6 – ориентация на универсальный этический принцип

(Сапогова, с. 154-156; Би, с. 543-550)

Теория экологических систем У. Бронфенбреннера

Теория экологических систем У. Бронфенбреннера обеспечивает детальный анализ факторов окружающей среды. Теория допускает, что

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

биологически детерминированные свойства и факторы среды совместно обусловливают развитие. В связи с этим данную научную позицию правильнее называть биоэкологической теорией.

У. Бронфенбреннер считает, что естественная окружающая среда служит основным источником воздействия на развивающихся людей. Окружающую среду он определяет как «иерархическую структуру ниш, напоминающую матрешку». Следовательно, развивающийся ребенок рассматривается как центр, окруженный различными системами внешнего мира, начиная от непосредственного окружения и заканчивая более отдаленными системами, такими как широкий культурный фон. Каждая из систем в контексте взаимодействия с другими системами и с индивидом рассматривается как важный детерминант многих аспектов развития.

Микросистема – это ближайший к человеку уровень среды. К нему относятся действия и взаимодействия в непосредственном окружении индивида. Для большинства детей микросистема ограничена семьей, но с возрастом она значительно усложняется. Это происходит по мере того, как дети начинают посещать ДДУ, школу, знакомиться с соседями и т.п. Причем дети не только подвержены влиянию со стороны людей из своих микросистем, но и их собственные биологические и социально опосредствованные характеристики (привычки, темперамент, способности и физические характеристики) в полной мере воздействуют на этих людей. Например, ребенок с трудным характером может спровоцировать разногласия и даже ссоры родителей, а эти ссоры – стать проблемой, наносящей серьёзный ущерб супружеским отношениям. Кроме того, взаимодействия между двумя любыми индивидами в микросистемах, вероятно, будут подвержены влиянию третьего лица. Так, например, отцы влияю на взаимодействия между матерью и ребенком: матери, состоящие в счастливом браке, обладающие близкими поддерживающими отношениями с мужьями, гораздо терпеливее и внимательнее к своим детям, в отличие от матерей, отягощенных поддержку супругов.

Мезосистема – относится к связям или взаимосвязям между такими микросистемами, как семья, школа и группа сверстников. У. Бронфенбреннер полагает, что развитие м.б. оптимизировано посредством прочных, поддерживающих отношений микросистем. Например, дети, установившие надежные и гармоничные отношения с родителями, имеют большие шансы на принятие сверстниками. Школьная успеваемость зависит не только от качества учительского объяснения, но и от степени, в которой родители ценят учебную деятельность и сотрудничают со школой. С другой стороны, поддерживающие связи между микросистемами могут создавать проблемы. Например, группа сверстников способна сформировать у ребенка пренебрежительное отношение к учебе и, следовательно, вызвать снижение успеваемости, причем это влияние окажется сильнее поощрения учебных успехов учителями и родителями.

Экзосистема – состоит из социальных контекстов, которые не включают в себя детей и подростков, но, тем не менее, могут участвовать во влиянии на их развитие. Например, обстановка на работе у родителей представляет собой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воздействие со стороны Экзосистема, а детские эмоциональные взаимоотношения в пределах семьи могут в значительной степени зависеть от того, насколько комфортно чувствуют себя родители на работе. Например, фирма, в которой работает мать, может позволить ей несколько дней в неделю работать дома. Это позволит матери проводить больше времени с ребенком, что косвенно повлияет на его развитие. В то же время, возможность уделить ребенку больше внимания снимет с матери напряжение и повысит тем самым производительность ее труда.

Макросистема – включает культурный, субкультурный, социальный (классовый) контекст, в который входят микро-, мезо- и экзосистемы. Макросистема – это идеология, диктующая как нужно воспитывать детей, чему их учить и к каким целям им следует стремиться. Эти ценности, неидентичные в различных культурах, оказывают значительное влияние на опыт, получаемый детьми в семье, соседском окружении, школе, и на все другие системы, прямо или косвенно воздействующие на подрастающее поколение. Например, частота жестокого обращения с детьми в семьях (микросистема) гораздо ниже в тех культурах (макросистемах), где принято порицать физическое наказание детей и пропагандировать ненасильственные способы решения межличностных конфликтов. Еще пример: решение, согласно которому дети с ОПФР могут учиться в общеобразовательной школе в интегрированных классах, вероятно, оказывает влияние на уровень образования и социальное развитие как детей с ОПФР, так и на обычных детей. В свою очередь, успех или провал этого педагогического эксперимента может содействовать или, наоборот, помешать дальнейшим попыткам администрации объединить эти две группы детей.

Хотя вмешательства, поддерживающие и стимулирующие ход развития, могут осуществляться на всех 4-х уровнях модели, У. Бронфенбреннер полагает, что наиболее значительную роль они играют на уровне макросистемы. Это происходит потому, что макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни.

Наконец, модель У. Бронфенбреннера включает в себя временное измерение, или хроносистему. Это измерение необходимо учитывать вследствие того, что изменения, происходящие с ребенком и с любым экологическим контекстом развития, определяются направленностью того или иного аспекта развития в данный момент. Например, когнитивные и биологические изменения, связанные с пубертатом, способствуют повышенной конфликтности между младшими подростками и их родителями. А воздействие изменений в окружающей среде, в свою очередь, зависит от другой хронологической переменной – возраста ребенка. Например, даже, несмотря на то, что развод родителей тяжело переносится детьми любого возраста, подросткам в меньшей степени, чем маленьким детям, свойственно испытывать чувство вины, вызванное представлением о себе как виновнике разлада.

Оценка теории. Детальный анализ влияний социальной среды подсказал ряд способов оптимизации развития детей и подростков. Например, на уровне микросистемы – вовлечение отца в воспитание детей позволит стабилизировать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

семейную обстановку; на уровне экзосистемы – помочь родителям улучшить свои отношения с детьми могут родительские группы, в которых родители смогут высказать свои тревоги, получить эмоциональную поддержку и обменяться опытом получения благожелательных детских реакций. На уровне макросистемы большое значение имеет социальная политика, гарантирующая родителям право брать оплаченные и неоплаченные отпуска для воспитания детей.

В то же время эта теория далека от того, чтобы стать законченным описанием человеческого развития. Хотя У. Бронфенбреннер говорит о биологических детерминантах развития, но их не указывает конкретно. Теория не предоставляет возможности увидеть последовательную картину психического развития (Крайг, с. 23-25; Шэффер, с. 100-105, Би, с. 34-35).

Тема 2.3 Обзор основных теорий психического развития советской психологической школы

Проблема развития в работах Л. С. Выготского

Согласно Выготскому психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности.

С точки зрения сегодняшнего понимания выражение *«культурно-историческая»* вызывает ассоциации с этнографией и культурной антропологией, взятых в исторической перспективе. Но во времена Л.С. Выготского слово «историческая» несло идею внесения в психологию принципа развития, а слово «культурная» подразумевало включенность ребенка в социальную среду, являющуюся носителем культуры как опыта, наработанного человечеством.

Одна из фундаментальных идей Л. С. Выготского — о том, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. Одна — естественное «созревание». Другая — культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления.

Культурное развитие заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.; культурное развитие связано с усвоением таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции. Культура *видоизменяет* природу сообразно целям человека: изменяется способ действия, структура приема, весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции. Внешняя деятельность ребенка может переходить во внутреннюю деятельность, внешний прием как бы вращивается и становится внутренним (интериоризироваться).

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Под *социальной ситуацией развития Л.*С. Выготский имел в виду складывающееся к началу каждого нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений, возможных в данный период, и определяет путь, следуя которому человек приобретает качественные образования развития.

Новообразование Л. С. Выготский определял как качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития.

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

К скачку в развитии (изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят *фундаментальные противоречия развития,* складывающиеся к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие, вперед (к примеру, между максимальной открытостью к общению и отсутствием средства общения — речи в младенчестве; между нарастанием предметных умений и невозможностью реализовать их во «взрослой» деятельности в дошкольном возрасте и т.п.).

Соответственно, возраст Л. С. Выготский определял как объективную категорию для обозначения трех моментов: 1) хронологических рамок отдельного этапа развития, 2) специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе развития, 3) качественных новообразований, возникающих под ее влиянием.

В своей периодизации развития он предлагает чередовать *стабильные и критические* возрасты. **В *стабильных периодах*** (младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст и т.д.) происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в ***критические периоды*** (кризис новорожденности, кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, пубертатный кризис, кризис 17 лет) эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших *необратимых* новообразований.

На каждой ступени развития всегда есть *центральное новообразование,* как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка в целом на новой основе. Вокруг основного (центрального) новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, Л. С. Выготский называет *центральными линиями развития* в данном возрасте, а все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, называет *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являвшиеся центральными линиями развития в данном возрасте, становятся побочными линиями в следующем, и обратно — побочные линии предыдущего возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в новом, так как меняется их *значение и удельный вес* в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Следовательно, при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

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

Огромная многосторонняя работа привела Л. С. Выготского к построению ***концепции связи обучения и развития,*** одно из фундаментальных понятий которой — ***зона ближайшего развития.***

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сегодня и сейчас*, важно, что он сможет и сумеет *завтра*, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». Иногда ребенок нуждается для решения задачи в наводящем вопросе, в указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, как все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с другим, более взрослым или более знающим человеком. Но то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем *развитие вчерашнего дня*. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем *развитие завтрашнего дня* — зону ближайшего развития.

Л.С. Выготский критикует позицию исследователей, считающих, что ребенок должен достичь определенного уровня развития, его функции должны созреть, прежде чем можно будет приступить к обучению. Получается, считал он, что обучение «плетется в хвосте» у развития, развитие всегда идет впереди обучения, обучение просто надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Л.С. Выготский предложил совершенно противоположную позицию: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие, создавая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

зону ближайшего развития. Обучение — это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения (Сапогова, с. 159-162).

Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева

Теория психического развития А.Н. Леонтьева состоит из двух, непосредственно между собой не связанных частей. Первая относится к *филогенезу*; вторая – к *онтогенезу*.

В филогенезе психики он выделяет 6 этапов:

- Первый этап характеризуется биологическими процессами ассимиляции и диссимиляции и знаменует собой возникновение жизни. Здесь речь идет о простейших, допсихических формах жизни, к которым животные и человек не относятся;
- Второй этап характеризуется возникновением чувствительности, а значит, и психики; к нему относятся как животные, так и люди;
- Третий этап характеризуется возникновением перцептивности, а значит, наличием психики;
- Четвертый этап характеризуется возникновением интеллекта;
- Пятый этап связан с возникновением сознания; к нему относятся уже только люди;
- Шестой этап связан с возникновением мышления и речи.

Филогенетическая теория А.Н. Леонтьева выстроена на основе принципа отражения. Она показывает, в какой последовательности возникали в филогенезе разные формы представления окружающей действительности.

В основе онтогенетической теории психического развития А.Н. Леонтьева лежит общепсихологическая теория деятельности. Структуру деятельности он развертывает в двух параллельных, взаимодействующих плоскостях: внешней и внутренней. Внешняя плоскость предполагает иерархию: *деятельность, действие, операция, движение*. Внутренняя плоскость задается иерархией: *мотив, цель, средство, условие*. Соответственно деятельность определяется мотивом, действие – целью, операция – средством, движение – условиями. Обе плоскости функционируют как единое целое.

Используя понятия *интериоризации и экстериоризации*, А.Н. Леонтьев рассматривает *психику как интериоризированную деятельность*, которая экстериоризируется, как только возникают какие-то препятствия ее внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения являются видами (или подвидами) деятельности (например, общение – это коммуникативная деятельность, восприятие – перцептивная деятельность). Принцип деятельности и был положен в основу *теории онтогенеза психики*.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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 ребенка и его возможностями*. Понятие ведущей функции заменяется на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными – остальные виды деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит, центральными.

В психологии развития А.Н. Леонтьев прежде всего изучал проблемы, связанные с источниками и движущими силами психического развития ребенка. Он сформулировал положение о том, что психическое развитие человека качественным образом отличается от развития психики животных.

Развитие психики животных состоит, во-первых, в «вызревании» и развертывании системы безусловных рефлексов (унаследованная основа поведения), во-вторых, в их «обрастании» условными рефлексами (образующими его индивидуальный опыт), которые через ряд поколений сами могут превратиться в безусловные.

Человек также рождается с определенной врожденной, или безусловно-рефлекторной, организацией видового поведения. Но решающую роль в психическом развитии играет присвоение отдельным индивидом исторического опыта людей, важнейшую часть которого составляют их общественно выработанные психические способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

Если источником психического развития является человеческая культура, то движущими силами этого процесса служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений со взрослыми и возрастные изменения его деятельности. А.Н. Леонтьев считал, что детство имеет конкретно-исторический характер, оно развивается в ходе общественной истории. Поэтому в каждую историческую эпоху ребенок по-разному включен в отношения взрослых и закономерности его психического развития также исторически изменчивы.

Культура как источник психического развития ребенка *выступает* в этой функции только тогда, *когда ребенок выполняет* ***деятельность***, направленную на присвоение общественного опыта, запечатленного в виде орудий труда, предметов обихода, языка, произведений искусства. В собственной деятельности ребенок распредмечивает соответствующие элементы культуры и тем самым присваивает связанные с ними опыт.

Воспроизводящая деятельность определяет психическое развитие ребенка на каждом возрастном этапе. Формирование воспроизводящей деятельности происходит у ребенка только при постоянном его **общении** со взрослыми и другими детьми.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В ранних формах общение ребенка с другими опосредствовано не словом, а предметом; отношение же к нему ребенка первоначально опосредствовано прямыми *предметными действиями взрослого* (например, взрослый приближает к ребенку какую-либо вещь, к которой тот тянется, и т.п.).

Действия самого ребенка обращены не только на предмет, но и на присутствующего при этом взрослого. *На основе совместных со взрослым предметных действий ребенок овладевает языком*, речевым общением.

В теории Леонтьева последовательно проводится мысль, что принципиальное и ключевое значение для понимания развития психики имеет изучение процесса преобразования его внешней совместной деятельности в индивидуальную, регулируемую внутренними образованиями, т.е. изучение **интериоризации**.

Необходимость интериоризации определяется тем, что центральное содержание развития ребенка – это **присвоение** им достижений исторического развития людей, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и внешних словесных знаний. Их общественное значение ребенок может отразить в своем сознании лишь путем осуществления по отношению к ним деятельности, адекватной той, что в них воплощена и опредмечена.

Присвоение культурно-исторического опыта требует перехода от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане, и наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов.

Каждому возрастному этапу соответствует определенный (ведущий) тип деятельности. Содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка (Сапогова, с. 162-166).

Теория развития личности Л.И. Божович.

Теория Л.И. Божович опирается на понятия *социальной ситуации развития* и *личностного новообразования*. В социальной ситуации развития она выделяет *внутренние процессы развития* и *внешние условия*, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет *центральное новообразование* и *потребности*.

Вслед за Л.С. Выготским, Л.И. Божович выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1-го года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Деление развития на этапы выглядит у нее так:

1) ***младенчество:*** начинается кризисом новорожденности, ребенок характеризуется беспомощностью, его деятельность опосредуется взрослым; центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления;

2) ***раннее детство:*** начинается кризисом 1-го года; ребенок

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

характеризуется самостоятельностью; со стороны взрослых к нему уже предъявляются требования; центральным новообразованием является система «Я», появляется потребность в самоутверждении;

3) ***дошкольное детство:*** начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование — внутренняя позиция, потребность в которой (внутренняя позиция школьника) и появляется;

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

5) кризис подросткового возраста: делится на две фазы. Первая фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы; появляется целеполагание как центральное новообразование. Вторая фаза (с 15 до 17 лет) характеризуется определением места в жизни; появляется новая жизненная перспектива как центральное новообразование возраста (Сапогова, с. 170-171).

Модель развития общения М.И. Лисиной

Отталкиваясь от психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и рассматривая общение как коммуникативную деятельность, М.И. Лисина считает потребность в общении самостоятельной и отличной от других видов потребностей. В качестве мотива деятельности общения выступает партнер по общению.

Мотивы делятся на 3 группы – познавательные, деловые и личностные. В качестве средства общения рассматриваются экспрессивно-мимические, предметные действия и речевые операции.

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

В периодизации развития общения выделяются следующие формы: 1) ситуативно-личностное общение ребенка с взрослым (0-6 мес), 2) ситуативно-деловое (6 мес. – 2 года), 3) внеситуативно-познавательное (3-5 лет), 4) внеситуативно-личностное (6-7 лет) (Сапогова, с. 171).

Концепция Д. Б. Эльконина.

Д. Б. Эльконин строил свою теорию психического развития ребенка на фундаменте психологической теории деятельности, считая, что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности. Нет неизменного детства, детства «вообще».

Выстраивая *теорию исторического развития детства*, он обосновал идею, что детство возникло в тот период развития животного мира, когда у некоторых его видов стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Необходимые формы поведения стали приобретаться прижизненно,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

для чего и возникло детство. Своеобразие детства человека состоит в том, что человек появляется на свет беспомощным существом. Но в этой беспомощности заключена огромная потенциальная сила, поскольку, не будучи связанным жесткими инстинктивными формами поведения, ребенок может присвоить именно те способы родовой человеческой деятельности, которые актуальны на данном историческом этапе развития общества.

Д. Б. Эльконин описал различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие. Так, он показал фундаментальную роль непосредственно эмоционального общения младенца со взрослыми в присвоении им самой *потребности* человеческого общения, общей ориентации в мире. Исследуя содержание и строение предметно-манипулятивной и игровой деятельности дошкольника, он обнаружил и описал их принципиальное значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигательных и познавательных способностей: воображения, мышления, речи, символической функции, ориентации в общих смыслах человеческих отношений. Присвоение ребенком богатств человеческой культуры посредством его целенаправленного обучения и воспитания появляется довольно поздно — в развернутой форме они представлены в школьном периоде (например, в виде учебной деятельности младших школьников). Такое обучение и воспитание имеют большое значение в психическом развитии детей (отдельные моменты обучения и воспитания присутствуют и в других видах присвоения, что приводит порой некоторых психологов даже к неправомерному отождествлению его с обучением и воспитанием).

Взгляды Д. Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка можно свести к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности *общественны* по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является *общественным существом.* Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит *деятельностный* характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям своей жизни, а выступает как активный *субъект* их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Говоря о развитии ребенка, он 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 (все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции); 3) *форма* —

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

усвоение; 4) *движущие силы* — противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

Д. Б. Эльконин разделил все виды деятельности ребенка на 2 группы. Первая — группа *коммуникативных* видов деятельности, относящихся к генетически разным формам общения. В основе ее лежат отношения, развертывающиеся в системе *«ребенок — общественный взрослый»*. Вторая — группа *предметных* видов деятельности, относящихся к генетически разным формам предметной деятельности. В ее основе лежат отношения в системе *«ребенок — общественный предмет»*. По мнению Д. Б. Эльконина, ход развития определяется движением от системы *«ребенок — общественный взрослый»* к системе *«ребенок — общественный предмет»*, т.е. сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Далее Д. Б. Эльконин вводит деление психики на 2 сферы — *мотивационно-потребностную* сферу и сферу *операционально-технических возможностей*. Тем самым реализуется тезис о противоречии между потребностями ребенка и его возможностями как движущей силе развития.

Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка на каждом этапе сначала должно происходить освоение *мотивационной стороны деятельности* (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем — *операционально-технической;* в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

По мнению Д. Б. Эльконина, человеческое действие двулико: оно содержит *собственно человеческий смысл* и *операциональную сторону*. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности человека. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная, общественная природа. Человек — носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека — это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов. Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет. В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой, — на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе «ребенок в обществе», а не «ребенок и общество», чтобы не противопоставлять его социуму. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе «ребенок в обществе», то радикально меняется характер взаимосвязи да и само содержание систем «ребенок — вещь» и «ребенок—отдельный взрослый», выделенных в европейской психологии как две сферы детского бытия. Д. Б. Эльконин показывает, что система «ребенок-вещь» по сути есть система «ребенок—общественный предмет», так как на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства его как объекта; последние служат лишь ориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система «ребенок—взрослый» превращается, по Д. Б. Эльконину, в систему «ребенок—общественный взрослый». Это происходит потому, что для ребенка взрослый — носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности.

Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка. Другое дело, пишет он, что «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны».

Им был открыт *закон чередования, периодичности разных типов деятельности:* за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся *причиной развития*. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект **не** поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

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

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

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

2)*основной (ведущий) тип деятельности* ребенка в этот период. Так, дошкольному возрасту присуща прежде всего игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребенка развиваются произвольность действий, их регуляция этическими нормами; для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка 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 ее 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.

Гипотеза Д. Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лет — кризисы *отношений*, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет — кризисы *мировоззрения*, которые открывают ориентацию в мире вещей (Сапогова, с. 166-170).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 2.4 Возрастная периодизация психического развития человека

Проблема периодизации является настолько значимой в психологии развития, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас.

В истории психологии развития были разработаны многочисленные периодизации. Одной из первых является периодизация ***К. Гетчинсона***, созданная на основании теории рекапитуляции. Критерием деления детства на периоды в ней является способ добывания пищи. Он выделил пять основных стадий в психическом развитии ребёнка, границы которых не являются строгими, поэтому окончание одной стадии не пересекается с началом следующей. Периодизация К. Гетчинсона:

- «стадия рытья и копания», от рождения до 5 лет;
- «стадия охоты и захвата», от 5 до 11 лет;
- «стадия пастушества», от 8 до 12 лет;
- «стадия земледельчества», от 11 до 15 лет;
- «стадия промышленности и торговли», или «стадия современного человека», от 14 до 20 лет.

При этом, по мнению Гетчинсона эра цивилизованного человека наступает с «пастушеской стадии».

Э. Мейман разработал периодизацию, в которой критерием выступало интеллектуальное развитие ребёнка:

- стадия фантастического синтеза, от рождения до 7 лет. На этой стадии дети обобщают отдельные ощущения без какой-либо системы и логики, поэтому, получаемые ими понятия являются «фантастическими», мало связанные с объективной реальностью. Интеллектуальная интеграция слабо развита;
- стадия анализа, от 7 до 12 лет. На этой стадии ведущей интеллектуальной функцией становится дифференциация, разложение общих понятий, их расчленение на части, чтобы сформировать адекватное понимание об этих частях;
- стадия рассудочного синтеза, от 12 до 16 лет. На данной стадии развивается операциональное мышление, поэтому человек может интегрировать те отдельные понятия, которые усвоили на предыдущем этапе и способен получать научные представления об окружающем мире.

Взгляды Э. Меймана нашли своё продолжение в работах Э. Клапареда и Ж. Пиаже. Они считали, что критерием перехода от одной стадии развития к другой является переход от одного вида мышления к другому.

Э. Клапаред выделил четыре периода в психическом развитии:

- от рождения до 2 лет. В этот период у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано преимущественно с развитием восприятия;
- от 2 до 3 лет. В этом периоде развивается речь, поэтому познавательные интересы детей сконцентрированы на словах и их значениях;
- от 3 до 7 лет. На этой стадии начинается собственно интеллектуальное развитие, а именно развитие мышления, причём у детей преобладают общие умственные интересы;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- от 7 до 12 лет. В этом возрастном периоде начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей. Их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных интересов (Психология развития, под ред. Т.Д. Марцинковской, с. 60-63).

Из современных периодизаций заслуживает внимания схема, предложенная ***В.И. Слободчиковым*** в 80-х гг. XX в.

Свои размышления он начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования — *субъективности* (внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (со-бытия = бытия вместе) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем *отождествления* с ними (становление событийности, со=бытия) и *обособления* от них (реализация само=бытности).

В предложенной им схеме — «матрице возраста» — каждая ступень есть относительно завершенный цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальная последовательность *периодов* (становления и реализации) и *стадий* (критических и стабильных).

Схема периодов и стадий по В.И. Слободчикову

Ступени развития субъективности	**Матрица возраста**			
	Период становления со-бытийности		**Период реализации само-бытности**	
	Кризисы «рождения»	**Стадии принятия**	**Кризисы развития**	**Стадии освоения**
I Оживление	Родовой кризис: -2мес – +3нед	Новорожденность: 0,5 – 4,0 мес	Новорожденности: 3,5 – 7,0 мес	Младенчество (младенец): 6 – 12 мес
II Одушевление	Кризис младенчества: 11мес – 18мес	Раннее детство: 1,3 года – 3,0года	Раннего детства: 2,5 – 3,5 года	Дошкольное детство (ребёнок): 3-6,5 лет
III Персонализация	Кризис детства: 5,5 – 7,5 лет	Отрочество: 7,0 лет – 11,5 лет	Отрочества: 11,0 -14,0 лет	Юность (юноша): 13,5-18,0 лет
IV Индивидуализация	Кризис юности: 17 – 21 год	Молодость: 19,0 – 28,0 лет	Молодости: 27,0 – 33,0 лет	Взрослость (взрослый): 32,0-42,0 года
V Универсализация	Кризис взрослости: 39 – 45 лет Кризис индивидуальной жизни	Зрелость: 44,0 – 60 лет	Зрелости: 55,0 – 65,0 лет	Старость (старик): 62,0 года и далее

По вертикали в схеме представлены последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. ***Начало каждой ступени – это всегда новое (потенциально возможное) «рождение» в новую форму жизни***, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней – это смена режима *индивидуальной жизни:* в кризисах *рождения* — как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм со=бытийности (на стадиях *принятия),* в кризисах *развития* — как

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

кризис со=бытийности («хочу быть, как ты») и поиск новых способов самоопределения, само=бытности (на стадиях *освоения).* То, что предложенное В.И. Слободчиковым чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, подтверждается давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения картин кризисов 1-го и 7-го годов жизни, 3-х и 12-ти лет. Свои повторения имеют и стабильные стадии.

Принципиально другие основания имеет последовательность *ступеней* развития: их символическое обозначение определено *ценностно-смысловым содержанием* (т.е. тем, что *должно* осуществиться на данной ступени); направление же их смены определено *целевой детерминацией* развития (т.е. тем, что *возможно* при определенных условиях сделать для повышения ранга субъектности) (Сапогова, с. 30-32).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 3. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКИХ ВОЗРАСТАХ

Тема 3.1 Пренатальное развитие

Пренатальный период длится около 266 дней и подразделяется на 3 основные этапы. Первая фаза – **зародышевый период** – продолжается от зачатия до имплантации зиготы к стенке матки (примерно 14 дней). Вторая фаза – **эмбриональный период** – начинается с начала 3-й недели и продолжается до конца 8-й недели. В это время формируются все основные органы плода и начинает биться его сердце. Третья фаза – **плодный период**, который продолжается с 9-й недели беременности до момента рождения. Во время этого периода начинают активно функционировать все основные системы органов, а организм ребёнка быстро растёт.

Ещё пренатальный период разделяют на триместры.

Приведём краткие сведения об особенностях развития ребёнка в пренатальном периоде (см. таблицу).

Таблица **Краткий обзор основных моментов пренатального развития**

Триместр	Период	Недели	Размеры и вес	Основные события
Первый	Зародыш	1		Одноклеточная зигота делится и превращается в бластоцисту
		2		Бластоциста имплантируется в стенку матки; начинается формирование структур, которые питают и защищают развивающийся организм, - амниона, хориона, желточного мешка, плаценты и пуповины
	Эмбрион	3-4	8 мм	Формируются головной и спинной мозг, сердце; закладываются структуры, которые позднее превратятся в глаза, уши, рот, конечности
		5-8	2,5 см 6 г	Формируются внешние структуры тела (глаза, уши, конечности) и внутренние органы. Образуются половые органы, можно диагностировать пол. Эмбрион производит собственные клетки крови и уже может двигаться
	Плод	9-12	7,5 см 30 г	Быстрый рост и возникновение связей между всеми системами органов позволяют плоду совершать сложные движения конечностями и глотательные движения, переваривать питательные вещества, мочиться
Второй	Плод	13-24	40 см 1 кг	Плод быстро растёт. Мать ощущает его движения. Можно легко услышать сердцебиение плода. Тело покрыто родовой смазкой, предохраняющей кожу от повреждений; реагирует на яркий свет и громкие звуки

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Третий	Плод	25-38	50 см 2,5 кг	Ребёнок продолжает расти; системы органов созревают, подготавливая его к жизни вне материнского организма. Плод достигает возраста жизнеспособности. Циклы сна и бодрствования, а также двигательная активность становятся более регулярными и предсказуемыми. Под кожей развивается жировой слой. В течение последних двух недель становится менее активным и больше спит

Амнион – герметичный мешок, наполненный жидкостью, поступающей из материнских тканей. Амнион защищает развивающийся организм от ударов и регулирует его температуру.

Хорион – оболочка, окружающая амнион и со временем превращающаяся в выстилающую ткань плаценты.

Желточный мешок – мешок в форме шара, плавающий в амнионе и снабжающий эмбрион клетками крови до того момента, когда он сможет создавать свои собственные.

Плацента – орган, наполненный кровеносными сосудами матери и эмбриона, которые разъединяются особыми тончайшими ворсинками, чтобы кровеносные потоки матери и ребёнка не смешивались. Однако кислород, углекислый газ, соли, сахара, белки и жиры через этот барьер (ворсинки) проникают. Поступающая в плаценту кровь матери приносит кислород и питательные вещества. В кровеносную систему эмбриона она поступает через **пуповину**, соединяющую его с плацентой. Пуповина также служит для удаления из развивающегося организма углекислого газа и вредных подуктов метаболизма.

В пренатальном развитии можно выделять **сензитивные периоды**, во время которых организм или отдельный орган (система) наиболее восприимчивы к действию **тератогенов** (лекарственные средства, заболевания матери и другие факторы окружающей среды, которые могут нанести вред развивающемуся организму, привести к возникновению у него физических недостатков, повреждений мозга, резких остановок роста и даже к смерти).

Поскольку большинство органов и систем организма формируются с 3-й по 8-ю недели пренатального периода, то этот период является наиболее уязвимым для действия тератогенов. Наиболее опасный период для возникновения тяжёлых поражений головного мозга и ЦНС приходится на 3-5-ю недели пренатального развития. С 9-й недели беременности действие тератогенов ослабевает, но незначительные физиологические и анатомические нарушения могут наблюдаться.

Тератогены способны влиять на поведение и развитие ребёнка не сразу после его рождения, а спустя некоторое время. Например, если мать регулярно употребляет во время беременности 0,3 л алкоголя с незначительным содержанием спирта (пиво, шампанское), то у ребёнка явных психических расстройств не будет. Однако, оказывается, что такие дети медленнее обрабатывают информацию, имеют более низкий уровень IQ, чем их сверстники, матери которых не принимали алкоголь во время беременности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Сегодня известны следующие сензитивные периоды в развитии органов эмбриона и плода:

- ЦНС – 3-20-я недели пренатального развития;
- сердце – 3-6-я недели;
- руки – 4-5-я недели;
- ноги – 4-6-я недели;
- глаза – 4-8-я недели;
- уши – 4-10-я недели;
- нёбо – 6-9-я недели;
- зубы – 6-8-я недели;
- наружные гениталии – 7-9-я недели.

Рассмотрим некоторые **особенности психоневрологического развития** в пренатальном периоде.

Нервная система формируется с 3-й недели после зачатия из наружного зародышевого слоя – эктодермы. Сначала (3-я неделя) формируется нервная трубка, вскоре разделяющаяся на головной и спинной мозг. К концу 4-й недели начинают формироваться глаза, к середине 5-й недели глаза обладают роговицей и хрусталиком. К 7-й неделе сформированы уши.

В течение 2-го месяца интенсивно развивается мозг, который к концу эмбрионального развития управляет первыми мышечными сокращениями.

Двухмесячный эмбрион уже обладает тактильной чувствительностью: реагирует на давление, отстраняясь от него, на боль, на прикосновения к подошвам ног.

В течение 3-го месяца на языке плода закладываются вкусовые почки — орган вкуса. Позже других органов чувств развивается орган обоняния: образование обонятельных рецепторов завершается к концу пребывания в организме матери.

Во время 3-го месяца взаимодействие между нервной и мышечной системами позволяет плоду активно двигаться – толкаться, переворачиваться, сжимать кулачки.

В 16 недель движения становятся более тонкими – может сосать палец, толкаться так, что его ощущает мать.

К концу второго триместра плод наделён зрением и слухом, т.к. реагируют на яркий свет и звук колокольчика.

В 28-32 недели нервная система функционирует хорошо, поэтому преждевременно родившийся ребёнок приспособлен к дальнейшему развитию.

К середине 9-го месяца двигательная активность заметно уменьшается, т.к. он уже большой и он занимает определённое положение в пространстве матки, подготавливаясь к рождению (вниз головой со скрещёнными согнутыми конечностями – поза плода).

Для оценки состояния здоровья новорождённого используются определённые методики. Наиболее часто применяется **шкала Апгар** (назван в честь Вирджинии Апгар, разработавшей его), которая содержит пять основных показателей состояния ребёнка. По каждой из характеристик начисляется от 0 до 2 баллов, которые потом суммируются. В результате применения этого теста можно получить от 0 до 10 баллов. Чем выше балл, тем лучше состояние

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

новорожденного. Тест применяется в течение первых минут жизни, а затем снова через 5 минут повторяется. Новорождённые, набравшие 7 баллов и выше оцениваются как находящиеся в хорошей физической форме, а 4 балла и ниже означает, что ребёнок не здоров и нуждается в срочной медицинской помощи.

Тест Апгар

Признак	**Количество баллов**		
	0	**1**	**2**
Сердцебиение	Отсутствует	Менее 100 ударов в минуту	Более 100 ударов в минуту
Дыхание	Отсутствует	Медленное или нерегулярное	Хорошее, ребёнок кричит
Мышечный тонус	Дряблый, слабый	Слабый, некоторые флексии	Сильный, активные движения
Цвет кожного покрова	Голубоватый, бледный	Туловище розовое, конечности синие	Розовый по всему телу
Рефлекторная возбудимость	Ответ отсутствует	Насупленность, гримасы, слабый плач	Сильный плач, кашель, чихание

Таким образом, шкала Апгар позволяет выявить тяжёлые физические и неврологические нарушения и осуществить неотложную медицинскую помощь. В то же время, эта шкала не позволяет выявить другие возможные нарушения состояния новорождённого. Поэтому используется ещё один тест – **Шкала оценки поведения новорождённого**, которая представляет собой более тонкий инструмент оценки поведения новорождённого и его неврологического статуса. Эту шкалу применяют через несколько дней после рождения и оценивают силу 20 врождённых рефлексов, изменение состояния ребёнка, реакцию на утешение и другие социальные стимулы. Преимущество этого теста в том, что он помогает на ранних сроках выявить детей, которые слабо реагируют на разнообразные внешние стимулы. Если новорождённый очень сильно заторможен, низкий показатель по шкале может означать повреждения мозга или наличие иных неврологических проблем. Если же у ребёнка хорошие рефлексы, но он вяло отвечает на внешние стимулы, возможно он в дальнейшем не получит адекватной игровой стимуляции и внимания, в результате чего не создаётся тесной эмоциональной связи между ним и его родителями. Таким образом, низкий показатель по данной шкале служит предупреждением о будущих проблемах в развитии (Шэффер, с. 168-201).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 3.2 Младенчество

Кризис новорожденности

Первый критический период развития ребенка – период новорожденности. Он длится примерно первых два месяца постнатальной жизни.

Кризис новорожденности – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы с новорожденным существом не было взрослого человека, то через несколько часов он должен был погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Взрослый охраняет ребенка от яркого света, защищает его от холода, оберегает от шума, обеспечивает питанием и т. д.

Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни единой сложившейся формы поведения. В ходе антропогенеза практически исчезли инстинктивные функциональные системы. К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта. Все складывается при жизни. В этом и заключается биологическая сущность беспомощности.

Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится. Терморегуляция отсутствует. Правда, у ребенка есть врожденные рефлексы (хватательный, сосательный, рефлекс Моро и др.). Однако эти рефлексы не служат основой для формирования человеческих форм поведения. Они должны отмереть, для того чтобы сформировался акт хватания и ходьба.

Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, – человеческое лицо. Может быть, это происходит потому, что это раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органических потребностей.

Из реакции сосредоточения на лице матери возникает важное новообразование периода новорожденности – **комплекс оживления**. Это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. До этого движения ребенка были хаотичны, некоординированы. В комплексе зарождается координация движений.

Комплекс оживления – основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития – младенчества. Поэтому появление комплекса оживления представляет собой психологический критерий конца кризиса новорожденности. Физиологический критерий конца кризиса новорожденности – появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность появления условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младенца

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Социальная ситуация развития на первом году жизни складывается из 2 моментов.

Во-первых, младенец даже биологически — беспомощное существо. Самостоятельно он оказывается не в состоянии удовлетворить даже базовые жизненные потребности. Жизнь младенца целиком и полностью зависит от ухаживающего за ним взрослого. Такая *опосредованность* позволяет считать ребенка ***максимально социальным существом*** — его отношение к действительности *изначально* социально.

Во-вторых, будучи вплетенным в социальное, ребенок ***лишен основного средства общения — речи.*** Всей организацией жизни ребенок принужден к *максимальному общению* со взрослым, но это общение своеобразное — *бессловесное.*

В противоречии между максимальной социальностью и минимальными возможностями общения заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорождённости. Поворотный пункт находится между 2-м и 3-м месяцами жизни ребенка и знаменуется ***выделением взрослого человека как центрального элемента окружающей действительности.***

Первая специфическая форма реагирования именно на человека (на его лицо или голос) появляется к 2—3 месяцу. В психологии она получила название **«комплекса оживления».**

Первоначально необходимость связи младенца со взрослым приводит (при отсутствии речи) к появлению особых, неречевых форм их общения. Первой формой такого общения является *эмоциональная реакция ребенка на взрослого в «комплексе оживления»* (начало младенчества). Она создает основу для возникновения и развития других форм общения, в частности для возникновения подражания звукам **и** понимания речи окружающих взрослых.

Сложившаяся положительная реакция *переносится на предметы*, поэтому предметы, находящиеся в руках «приятного» взрослого, приобретают притягательный характер и начинают сами по себе вызывать у ребенка положительные реакции. Эмоциональная притягательность предметов для младенцев является *вторичной*, так как возникает *через взрослого*,

В младенческом возрасте большинство эмоциональных реакций ребенка на взрослого условно можно именовать *пассивными реакциями общения* — они вызываются активностью самих взрослых, а не ребенка. Во втором полугодии появляются первые обратные реакции: ребенок начинает делать попытки привлечь к себе взрослого, «заигрывает» с ним, тянет ручки к подошедшему, кричит или хнычет, если на него не обращают внимания. Появление этих первых реакций свидетельствует о возрастающей к концу младенческого возраста *потребности в общении со взрослым*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Согласно данным М.И. Лисиной, к 2,5 мес. у детей можно констатировать оформление потребности в общении. Для того чтобы любая потребность развивалась, она должна стимулироваться мотивами.

Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, М.И. Лисина назвала ***ситуативно-личностным.*** Оно появляется, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. В развитом виде ситуативно-личностное общение обнаруживается в комплексе оживления. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность этого возраста.

Ситуативно-личностное общение имеет большое значение в психическом развитии ребенка. Доброжелательность и внимание взрослого вызывают положительные переживания, которые повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной сфере», эти приобретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к прогрессу в когнитивном развитии ребенка.

С развитием хватания, манипулирования предметами ситуативно-личностное общение начинает изживать себя. Умеющий действовать с предметами ребенок занимает новую позицию в системе *ребенок-взрослый.* От 6 мес до 2 лет формируется ***ситуативно-деловой*** вид общения, протекающий на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. О нем мы поговорим при анализе раннего детства.

Если в этом возрасте ребенок будет лишен общения и внимания или ограничен в контактах со взрослыми, то развивается глубокая физическая и психическая отсталость, именуемая госпитализмом. Его проявлениями являются: запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и т.п.).

Выявлено, что причиной госпитализма является ***неудовлетворение базовых социально-психических потребностей:*** в разнообразии стимуляции, в познании, в первичных социально-эмоциональных связях. Госпитализм возникает не только как результат изоляции или сепарации ребенка, но и в ситуациях эмоционального равнодушия к нему, отсутствия доброжелательного внимания со стороны близких взрослых.

Развитие моторной активности младенца

Развитие моторики младенца подчинено определенной схеме: движения совершенствуются от грубых, крупных, размашистых к более мелким и точным, причем сначала совершенствуются движения ручек и верхней половины тела, затем — ножек и нижней части тела.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В интервале от 2,5-3 мес. до 5,5—6 мес. появляется своеобразная, постоянная и четкая *реакция ощупывания своих рук*.

Психологически наиболее важным является развитие *акта хватания* — это предтеча предметно-манипулятивной деятельности ребенка. Динамика формирования хватания такая: на 10-14-й неделе — ощупывание своих рук; на 13-16-й неделе — ощупывание других предметов; на 11-17-й неделе — реакция рассматривания своих рук; на 15—18-й неделе — реакция удержания схваченного предмета; *на 17-20-й неделе — собственно хватание;* на 17—23-й неделе — хватание ног; на 18—21-й неделе — хватание предметов при их приближении; на 20—24-й неделе — размахивание погремушкой из стороны в сторону.

Из других моторных реакций первого полугодия жизни отметим сидение (на 22—30-й неделе ребенок способен сидеть без поддержки) и стояние (на 19—25-й неделе ребенок стоит, держась за руки взрослого).

Во втором полугодии появляются *повторные, цепные реакции и реакция подражания*,

Развитие моторики.

Так, в возрасте 1 мес., будучи положенным на живот, ребенок может немного приподнять подбородок; к 2 мес. он пытается приподнять головку, держит ее, пытается поднимать грудь; в 2,5—3 мес. он держит головку; к 3 мес. ребенок тянется за предметом, но, как правило, промахивается. В 4 мес. младенец может сидеть с поддержкой (будет садиться тем раньше, чем быстрее овладеет умением поворачиваться со спины на живот), в 4—5 мес. начинает переворачиваться со спинки на живот. В 5 мес. ребенок точно схватывает предметы рукой. К 6 мес. он может сидеть в высоком стуле и захватывать качающиеся предметы. К 7—9 мес. появляется способность захватывать двумя пальцами мелкие предметы. В 6— 7 мес. он способен сидеть без поддержки, а к 8 мес. садится без посторонней помощи, опираясь на ручки.

С 9 до 12 мес. совершенствуется ползание на четвереньках, при этом туловище удерживается в горизонтальном положении, а голова высоко поднята. К 7-9 мес. он научается стоять с поддержкой и ползать на животе — в это время формируется реакция равновесия. К 10 мес. может ходить, держась двумя руками и широко расставляя ноги, и быстро ползать, опираясь на руки и колени; 11-месячный младенец может стоять без поддержки, а годовалый — ходить, держась одной ручкой. В 13 мес. ребенок начинает ходить самостоятельно, а к полутора годам ползком может преодолевать ступени и взбираться на невысокие предметы.

Время, когда ребенок начинает сидеть, стоять, ходить, хватать, зависит не только от развития его нервной системы, но и от того, насколько малыш имеет возможность приобретать двигательные навыки. Все перечисленные умения могут появиться с опозданием, если совсем лишить младенца возможности активно двигаться. Думать, что раннее моторное развитие является гарантом столь же успешного психического развития, неправильно: *общее физическое*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развитие в первые два года жизни не предопределяет умственного развития ребенка в дальнейшем.

Но как бы быстро ни развивались моторные реакции, они все же по темпам значительно отстают от развития сенсорики.

Когнитивное развитие младенца

Общий принцип, которому подчинено развитие младенца, такой: *сенсорное развитие опережает моторное*, и это существенно отличает младенца от детенышей животных, у которых все наоборот: сенсорика отстает от моторики.

Сенсорно-перцептивное развитие младенца

Один из основателей психологии У. Джеймс говорил, что в начале своей жизни ребенок воспринимает лишь «расплывчатые цветовые пятна и неясный гул». Однако результаты современных исследований показывают ошибочность этого мнения. Младенцы обладают удивительной способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, его свойства и обрабатывать поступающие сигналы. В то же время их сенсорно-перцептивные системы продолжают развиваться и совершенствоваться.

Методы изучения сенсорно-перцептивного развития младенцев

Метод привыкания-отвыкания. В его основе лежит предположение, что, устав от повторяющегося предъявления или длительной экспозиции определенного стимула, младенец будет все меньше и меньше на него смотреть. При появлении измененного раздражителя внимание ребенка вновь возрастает (он дольше его рассматривает) при условии, что он заметил изменение. Снижение интереса или пресыщение, сопровождающее повторное предъявление, называется *привыканием*, а возобновление интереса вслед за предъявлением нового стимула – *отвыкаканием*.

Повышение внимания свидетельствует о том, что ребенок воспринимает новый объект как отличающийся от первоначального. Например, демонстрация картинки с 2-мя одинаковыми красными шарами сменяется картинкой с красным шаром и красным кубом, ребенок дольше рассматривает красный куб, т.к. различает эти два объекта.

В то же время следует помнить, что ребенок не всегда демонстрирует свое понимание новизны раздражителя задержкой взгляда. Наряду с со временем фиксации важно учитывать и другие поведенческие реакции. Могут иметь место изменения в выражении лица или частоте сердечных сокращений, увеличение или снижение интенсивности вокализаций или моторной активности.

Метод зрительных предпочтений. Если ребенку показывать две картинки и он дольше смотрит на одну из них, можно сделать вывод, что он воспринимает различие между ними. Вариант этой процедуры заключается в том, что сначала ребенку показывают одну картинку. Затем, при одновременном показе двух картинок, младенец дольше смотрит на незнакомую картинку, если улавливает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

разницу между ними. Даже если он уделяет больше внимания старой картинке, можно заключить, что он воспринимает различие.

Метод высокоамплитудных сосательных движений. Используется для изучения распознавания слуховых раздражителей на самых ранних этапах развития. В рот ребенка вкладывается соска, и каждый раз, когда младенец сосет определенным образом, он слышит особый слог – например «ПА». Как только малыш устал, о чем свидетельствует снижение частоты и интенсивности сосания, стимул меняют, например, на «БА». Если амплитуда сосания изменяется, исследователь делает вывод о способности ребенка улавливать разницу между слогами «ПА» и «БА».

Зрение

Установлено, что внимание младенцев привлекают, скорее всего, движущиеся или черно-белые объекты. Например, если младенцу показать изображение плотной черной решетки на белом фоне, то взгляд ребенка устремляется на черные полосы и скользит вдоль них, а не блуждает по всему полю.

Предпочтение младенцем контраста имеет практическое значение: для проверки *остроты зрения*, регистрации динамики его развития и выявления детей, имеющих проблемы со зрением. Так, если ребенку предъявлять два расположенных рядом друг с другом объекта: первый – решетка из вертикальных черных линий, расположенных в нескольких сантиметрах одна от другой; второй – однотонный пустой лист, то ребенок, отличающий первую картинку от второй, будет дольше смотреть на первый стимул, поскольку предпочтет контраст бело-черного. Ребенок же, не воспринимающий линии по отдельности, будет рассматривать обе картинки одинаковое время.

Использовав данную процедуру, психологи установили, что острота зрения резко возрастает в первые месяцы жизни. Уже в возрасте 1 недели младенец видит разницу между решеткой с пробелами в 5 миллиметров и однотонным серым листом. К 8-ми месяцам ребенок видит так же, как взрослый, иногда надевающий очки, а к 5 годам острота зрения соответствует остроте зрения взрослого.

В первые месяцы жизни улучшается также и *восприятие глубины*. Одна из важнейших способностей взрослых, обеспечивающая восприятие глубины – способность к *стереоскопическому зрению*. Оно является результатом совмещения мозгом образов, получаемых от сетчаток обоих глаз. Степень различия между этими изображениями указывает на расстояние до объекта. Способность к стереоскопическому зрению появляется очень быстро, за 1-2 недели, в промежутке между 10 и 15 неделями жизни.

Приобретение способности к стереоскопическому зрению происходит в сензитивный период. Если нервная система не готова одномоментно обрабатывать умеренно различающиеся сигналы, получаемые правым и левым

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

глазом (например, при косоглазии), с помощью хирургической коррекции можно восстановить стереоскопическое зрение, но только до 3 летнего возраста. Детям в возрасте от 4 месяцев до 3 лет с помощью операции частично удавалось восстановить стереоскопическую функцию, однако эффект был тем незначительнее, чем больше проходило времени с того момента, когда мозг приобретал способность совмещать различающиеся образы обоих глаз.

Младенцы различают отдельные категории цвета, но при этом раньше начинают различать разные цвета, чем оттенки одного цвета.

В возрасте 3-х месяцев младенцы способны распознать такие сложные перцептивные паттерны, как схематическое изображение идущего человека. 3-х и 5-ти месячные дети наблюдали перемещение на экране 11 световых точек. Младенцы могли отличить световой паттерн, соответствующий изображению идущего человека, от хаотично движущихся световых точек. Они также видели разницу между световой схемой, соответствующей фигуре человека, и её перевернутым вариантом.

Установлено, что 2-х месячные младенцы смотрят на женские лица, которые и мужчины и женщины считают красивыми, дольше, чем на лица, считающиеся некрасивыми, - факт, наводящий на мысль, что некоторые критерии красоты являются врожденными. К таким критериям относятся: мягкие изгибы, симметричность.

Слух

С рождения дети слышат довольно хорошо. Хотя, чтобы вызвать у новорожденного ответную реакцию, необходим более громкий звук, чем для взрослого, но различие это не столь значительно, как в остроте зрения. Новорожденные более чувствительны к высокочастотным звукам и обладают способностью запоминать голоса. Обнаружено, что на 3-й день после рождения, услышав голос матери, младенцы начинали сосать более интенсивно, чем при звуке голоса посторонней женщины. Результаты исследования показали, что данная реакция обусловлена тем, что ребенок запомнил голос матери, еще находясь во внутриутробном состоянии (Декасперс и Спенс, 1986). Установлено и то, что малыши предпочитают чтение матерью тех рассказов, которые она им читала несколько раз, будучи беременной.

Важной способностью является способность к *слуховой локализации*. У новорожденных наблюдается довольно хорошая способность к слуховой локализации, однако на 2-3 месяце она несколько ухудшается, а к 4 месяцу восстанавливается до уровня, зафиксированного при рождении. Это объясняется процессами созревания мозга. У новорожденных способность к слуховой локализации связана с активностью подкорковых структур мозга. Развитие коры ведет к подавлению подкорковых механизмов, однако кора сама по себе еще не может функционировать достаточно эффективно. К 4-му месяцу уровень зрелости коры позволяет вновь появиться способности к слуховой локализации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Взаимодействие ощущений и восприятия разных модальностей (кросс-модальное восприятие)

Существуют доказательства, что младенцы могут различать раздражители разной модальности – зрительной и слуховой или зрительной и тактильной. Если 6-месячному младенцу дать пососать гладкую соску или соску с пупырышками так, чтобы он её не видел, он будет рассматривать дольше ту, которую ощущал языком. Это факт позволяет предположить, что во время сосания у ребенка формируется образ «шероховатости», который он использует при зрительном обследовании.

В похожем эксперименте малыши сначала слышали либо ритмичную звуковую последовательность, либо непрерывный звук, а впоследствии им показывали пунктирную и непрерывную линии. После прослушивания прерывистого тона младенцы смотрели дольше на пунктирную линию и на непрерывную линию – если слышали непрерывное звучание. Т.о., младенцы были способны выделить параметр «прерывистости» как в слуховой, так и в и в зрительной модальности.

Уже в 5-месячном возрасте дети способны распознавать связь между тем, в каком положении находятся губы человека, и издаваемым им звуком. Сначала дети (последовательности) смотрели два видеоролика без звукового сопровождения продолжительностью по 10 секунд. В одном ролике демонстрировался рот женщины, повторяющей звук «Э». Во втором ролике женщина произносила звук «И». Вслед за просмотром роликов младенцам показывали их одновременно, однако звуковое сопровождение соответствовало только одному из роликов (либо звук «Э», либо звук «И»). Младенцы дольше смотрели на лицо женщины, произносившей звук, который они слышали.

В данном случае соотнесение положения губ с произносимым звуком – кросс-модальная схема – являлось результатом научения. Однако, некоторые психологи убеждены, что младенцы способны создавать кросс-модальные схемы при отсутствии какой-либо вероятности того, что они до этого научились находить связь между двумя раздражителями разной модальности (Н. Ньюкомб, 2003, 136-144).

Развитие ориентировки в окружающем пространстве

Младенец, особенно до 6 месячного возраста, не способен целостно воспринимать предметы в совокупности их свойств, он не способен представлять их себе, думать о них, предвидеть результаты своих действий с ними. Все это возникает постепенно, в ходе ознакомления с окружающим миром. Главным средством такого ознакомления служат сами движения и действия с предметами.

Во втором полугодии можно наблюдать постепенное появление особых ориентировочных действий, направленных на обследование окружающего пространства и находящихся в нем предметов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К началу младенчества происходит уточнение работы зрительного и слухового аппаратов, связанное с их упражнением, возникает зрительное и слуховое сосредоточение. К 3-4 месяцам, т.е. до овладения ползанием, хватанием, манипулированием, это совершенствование в основном заканчивается. Ребенок вполне свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении и с любой скоростью и на любом расстоянии. Он может сосредоточить взор на предмете практически на неограниченное время (до 25 мин и дольше). Возникают так называемые *инициативные движения глаз* – перевод взора с одного предмета на другой без всякой внешней причины.

Слуховое сосредоточение также становится длительным. Зрение и слух начинают координировать: ребенок поворачивает голову в ту сторону, откуда раздается звук, ищет глазами его источник.

Когда у младенца начинают складываться различные виды движений и действий, перед зрением возникает новая задача – передвижение в пространстве, хватание, манипулирование предметами. Но зрение к этому еще не готово. Оно может только побуждать ребенка к действию, вызывая стремление приблизить к себе привлекательный предмет. Но оно еще пока ничего не может сказать о том, как это сделать.

Чтобы успешно подползти к предмету, схватить его, передвинуть с места на место и др., необходимо учитывать очень многое – направление, расстояние, форму предметов, их величину, вес и т.п. Глаз ребенка это не улавливает. Ребенок получает разные представления от предметов, но в чем состоит разница и что она означает, ребенку предстоит выяснить.

Ориентировка младенца в окружающем мире, выполняемая при помощи внешних движений и действий, возникает раньше, чем ориентировка, выполняемая при помощи внешних движений и действий, возникает раньше, чем ориентировка, выполняемая при помощи психических процессов, и служит их основой.

На примере совершенствования движений руки по направлению к привлекающему предмету можно видеть, как младенец знакомится с пространством. На первых этапах развития хватания глаз получает впечатление от предмета, но не может определить ни расстояния, ни направления. Рука ребенка не направляется сразу к предмету, а улавливает его в пространстве, причем редко достигает цели. Постепенно глаз, следя за движением руки, начинает замечать приближение и удаление от цели и вносить в движение непрерывные поправки. Возникновение приближения руки к предмету (во 2-и полугодии жизни) свидетельствует о том, что глаз, следя за рукой, наконец «научился разбираться» в местоположении предмета. Только в конце младенчества становится возможным хватание вслепую: ребенок смотрит на игрушку, затем, если его что-то отвлекло, отворачивается и все-таки безошибочно берет её. Значит, глаз успел

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

точно зафиксировать положение игрушки в пространстве и отдать руке соответствующую команду.

С разнообразными свойствами предметов – формой, величиной, весом, плотностью и т.д. – младенец знакомится в процессе хватания и манипулирования. Изменение расположения пальцев во время подготовки к хватанию и в момент захвата предмета, служит показателем ориентировки. Пальцы приспосабливаются к форме и величине уже на самом предмете, подстраиваясь под его особенности: на мяче пальцы растопыриваются, на кубике размещаются на гранях. Предмет «учит» руку учитывать его особенности. Глаз же, в свою очередь, «учится» у руки. К 10-11 месяцу жизни это «обучение» приводит к тому, что ребенок, посмотрев на предмет, который собирается взять, заранее складывает пальцы в соответствии со свойствами привлекающего предмета. Возникает зрительное восприятие формы и величины, которое теперь уже само направляет практическое действие.

С того момента, когда у ребенка возникает направленность на результат действия, манипулирование включает непрерывное открытие в предметах все новых и новых свойств. Все эти свойства ребенок «знает» лишь в тот момент, когда действует, прекращает действовать – исчезает и «знание».

К 8-9 месяцам ребенка начинают привлекать не только действия и их результаты, но и сами по себе свойства предметов, благодаря которым эти результаты становятся возможными. Об этом говорит изменение отношения ребенка к незнакомым предметам. Новизна вызывает у ребенка интерес на всем протяжении младенчества. Так, с новой игрушкой он манипулирует охотнее, чем со старой. Однако до 8-9 месяцев ребенку предмет интересен как предмет для манипуляции, а затем ребенок начинает действовать с незнакомым предметом, исследуя его: ощупывает поверхность, переворачивает, медленно двигает, а затем уже применяет привычные формы манипулирования, но не механически, а выясняя, на что этот предмет пригоден.

После 9 месяцев дети устойчиво проявляют поиск отсутствующих предметов (предметность восприятия), так же начинают узнавать предметы независимо от их положения в пространстве (перевернутые предметы, предметы, показанные в необычном месте) и правильно определять величину предметов, независимо от расстояния до них.

Т.о., получаемые впечатления превращаются в *образы восприятия*, отображающие устойчивые свойства предметов. Это создает основу для использования этих свойств при решении возникающих перед ребенком новых задач – для *элементарных форм мышления*. В последние месяцы младенчества дети способны выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами, т.е мыслительные действия.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К концу младенчества у ребенка в норме складываются первоначальные представления об окружающем мире и *возникают элементарные формы восприятия и мышления* (Мухина В.С., 2000, 113-118).

Все исследователи, изучавшие высшую нервную деятельность младенца, указывают на *ранние сроки образования условных рефлексов*. Познание мира начинается с ощущений, но у младенца их возникновение и дифференцировка затруднены *слабой развитостью нервной системы*, особенно корковой части анализатора, а также *преобладанием возбуждения над торможением* (лишь к 4-му месяцу они немного уравновешиваются).

К 0,5—1 мес. ребенку доступно только кратковременное *слуховое и зрительное сосредоточение:* он останавливает взгляд на светящейся точке, прислушивается к звукам и может их различать. О чувствительности младенца судить можно только опосредованно, в первую очередь по его двигательным реакциям. Сенсорика младенца развивается быстрее, чем двигательная сфера, хотя и то, и другое теснейшим образом связаны.

Зрение. В течение первых 2 месяцев жизни у ребенка интенсивно развивается *зрение,* фиксируемое по движениям глаз, в то время как дифференцированные движения рук еще отсутствуют.

Акт смотрения развивается так: в 2—3 нед. появляется конвергенция глаз, но на предмете остановить взор ребенку еще очень трудно. В 3—5 нед. возникают очень кратковременные задержки взора на предмете. В 4-5 нед. ребенок может следить за предметом на расстоянии 1-1,5 м, а в 2 мес. научается следить за двигающимся предметом на расстоянии 2-4 м, в 3 мес. — на расстоянии 4-7 м. В период от 6 до 10 нед ребенок может проследить за предметом, движущимся по кругу (поэтому полезны движущиеся карусельки с яркими предметами или картинками). В дальнейшем устанавливаются различные функциональные связи глаза с органами движения и другими органами чувств. К 4 мес акт смотрения оказывается уже достаточно сформированным. .Однако не стоит переоценивать значение раннего развития зрения: к 4-му месяцу жизни оно позволяет ребенку лишь *следить за движущимся предметом:* в этом возрасте *движения предмета вызывают движение глаз,* а движений самих глаз по предмету еще нет, поэтому малыш не может ничего рассматривать и не осуществляет зрительного поиска предметов. Эти функции более тесно связаны с моторикой и развиваются позже, с одной стороны, в связи с движениями рук, с другой — в связи с нарастающим пониманием речи. К 5 мес формируется хватание, которое связано с образованием *зрительно-двигательных координации.* Оно представляет собой первое направленное действие и знаменует формирование разнообразнейших манипуляций с предметом.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Далее развитие движется в сторону совершенствования зрительно-двигательных координации. К 7 мес координация между зрительным восприятием предмета и движением к нему устанавливается быстро.

Чувствительность к цвету развивается довольно рано. Экспериментально установлено, что 3-месячный ребенок различает *красный* цвет. Во второй половине первого года жизни способен различать *красный, желтый и сине-зеленый цвета*.

Привлекает и надолго удерживает внимание младенцев главным образом *движение предметов, черно-белые контрасты, изменения размеров и положения предметов в пространстве.*

Определенные виды изображений, как обнаружено, имеют для младенцев большую привлекательность. Так, дети до года будут больше смотреть на изображения *концентрической формы*, уделять больше внимания изображениям из *изогнутых элементов*, чем из прямолинейных, больше заинтересуются переходом прямой линии в изогнутую. Особенно младенцев интересуют *изменения размеров и пространственной ориентации* отдельных элементов изображения.

Младенцы способны отличать новое явление от первоначального: когда ребенку многократно показывают один и тот же стимул, наблюдается реакция угасания ориентировочной реакции — ребенок перестает им интересоваться. Но стоит только немного изменить первоначальный стимул, как ориентировочная реакция вспыхивает вновь

Однако не всегда дети дольше смотрят на новые объекты. Есть и другие проявления их поведения: так, у младенцев меняется выражение лица, уменьшаются или увеличиваются вокализации, появляются новые движения, у некоторых даже меняется сердечный ритм; у новорождённых реакцию на новизну определяют по интенсивности сосания.

Слух. Срок появления *слуховой чувствительности* у ребенка установить очень трудно. Первыми реакциями, свидетельствующими о том, что младенец ощущает звуки, являются вздрагивания век, рук, непроизвольные движения лицевых мышц и туловища в ответ на сильный хлопок у самого уха, стук двери, шум от упавшего рядом с кроваткой ребенка ключа и т.д.

На 10—12-й день у младенца появляется реакция на звуки человеческого голоса. На 2-м мес звук голоса, музыкальные звуки могут вызывать у него даже торможение пищевого и двигательного рефлексов: ребенок замирает, услышав голос матери.

На 4-м мес младенец не только слышит звуки, но и может локализовать их в пространстве: поворачивает глаза и голову в сторону звука.

После 4—5 мес у него вырабатывается реакция дифференцировки звуков: ребенок различает голоса близких людей. Во второй половине первого года жизни эта дифференцировка становится более тонкой и точной: младенец различает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

интонации, с которыми к нему обращается взрослый. У 7-9-месячных детей можно наблюдать отчетливо различную реакцию на веселую и грустную музыку, на разный темп и ритм. Существеннейшим приобретением конца 1-го года жизни является способность к различению звуков человеческой речи, прежде всего таких фонем, как *«па-па», «ба-ба», «да-да», «дать»*. Это — предпосылки будущего развития речи.

Обоняние, вкус, тактильная чувствительность. Исследования показывают, что уже к концу 1-го мес у младенцев вырабатывается положительный рефлекс на запах. К концу 3-го мес дети отчетливо дифференцируют приятные и неприятные запахи. Столь же рано своей мимикой ребенок реагирует на сладкий, горький и кислый вкус (соленый — значительно позже).

Ощущения прикосновения у ребенка очень тонки и обнаруживаются очень рано.

На 3-м мес выявляется чувствительность к различению температуры: например, на температуру воды в ванне в 33 градуса ребенок реагирует положительно, а уже на 32 — отрицательно.

В младенческом возрасте создаются все необходимые условия для деятельности ребенка, выходящей за пределы сна, питания, крика. Как **новые формы поведения** у него появляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции — выразительные движения, связанные с функциональным удовольствием и удивлением.

Пассивность, с которой новорождённый относился к миру, в младенчестве уступает место ***активному интересу,*** и эта активность делает возможным развитие восприятия, памяти, внимания и т.д. Многие авторы считают, что ***моторика аффективного типа в младенческом возрасте сменяется сенсомоторной активностью.*** Л.С. Выготский пишет, что к началу этого периода у ребенка возникает возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для него как бы *возникает внешний мир*.

Между 5-м и 6-м мес, по наблюдениям многих психологов, появляется ***подражание,*** а к **10** мес ***— первые применения орудий и употребление слов,*** выражающих желание. Исходя из всего этого весь младенческий период условно делят на 3 стадии: период пассивности (до 2-3 мес), период рецептивного интереса (до 5-6 мес) и период активного интереса (он начинается с 5—6 мес, а заканчивается далеко за пределами младенчества). С 10-го мес можно ожидать проявлений кризиса 1-го года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Речевое развитие младенца

Во втором полугодии интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых. До этого речь уже была включена в уход за ребенком, являлась своеобразным сопровождением тех действий, которые взрослый производил по отношению к ребенку. Значение этой речи огромно: ребенок прислушивается к ней, понимает ее общий эмоциональный тон, а позже — выделяет в ней отдельные слова.

Собственно, общение ребенка и взрослого, формирующееся на первом году жизни, не требует от ребенка владения речью — он ею и не овладевает. Однако это не означает, что младенец никак не сталкивается с речью. Как раз наоборот: словесные воздействия составляют значительную часть поведения взрослого по отношению к ребенку. Поэтому у младенцев рано, еще на этапе доречевого общения, формируется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого.

Особый интерес как предпосылки будущего развития речи представляют ***вокализации.*** Сначала они имеют вид коротких, а позже певучих звуков, в которых *выражается состояние ребенка,* начиная от восторга, радости, удовольствия (вскрики, взвизгивания) до напряженного сосредоточения (гуканье). Вокализации младенцев —*доречевые,* хотя некоторые могут напоминать знакомые слова. Так, младенец может лепетать «дя-дя», но этот звукокомплекс не отличается фиксированным звучанием, не имеет предметной соотнесенности и не несет номинативной нагрузки — с его помощью ребенок еще вовсе не *называет* мужчину, и тем более — брата одного из родителей. Вокализации возникают, как правило, *как сопровождение активных действий ребенка,* служат главным образом голосовым аккомпанементом предметных действий.

В совокупности слушание речи взрослых и вокализации М. И. Лисина именовала ***голосовым общением*** — особой разновидностью личностного и делового ситуативного общения. При развитии голосового общения формируется речевой *слух* и отрабатываются *речевые артикуляции.* Младенец выделяет словесную речь из всех других звуков и более эмоционально реагирует на нее.

Развитие речевого *слуха* идет по пути все большей избирательности. Избирательное отношение к речевым звукам — *первая ступень* этого развития. К концу первого года жизни у детей наблюдается углубление анализа самих речевых звуков: выделяются два разных параметра — тембровый и тональный. Для речевых звуков главными образующими и константами являются специфические тембры. Речевой слух европейца — слух в своей основе тембровый.

Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым, поэтому появляются и новые средства коммуникации. Таким средством становится *речь,* вначале пассивная (понимание), затем активная (говорение).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Для овладения речью нужно *отделять смыслоразличительные единицы языка от сопровождающих их звуковых компонентов.* В большинстве языков, в том числе и в русском, смыслоразличительными единицами являются *фонемы.* Овладение речью возможно лишь на основе достаточно развитого *фонематического слуха,* который и начинает интенсивно формироваться в раннем детстве вместе со *звуковысотным слухом.*

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова попытались описать ***этапы развития говорения:*** 1) этап гуканья и гуления, 2) этап лепета и лепетного говорения, 3) этап появления первых псевдослов, слов-предложений.

С 5—6-го мес. постепенно появляются *подражательные голосовые реакции.* Легче всего ребенку подражать словам, означающим названия часто употребительных предметов, животных, а также звукоподражательным словам. Часто произносится только первый слог: «ки» = «киска», «ба» = «бабушка». Значительно реже ребенок подражает беспредметным звукам. Повторные называния закрепляются как условные рефлексы: при виде кошки ребенок говорит «ки», при виде матери — «ма» и т.д. Это — первые попытки *называния. Звать ребенок еще не может, но называть — может.* К 8-9 мес. могут появиться подражания называнию действия («пи-пи», «бо-бо», «ням-ням»).

На первом году ребенок может активно использовать (после 10 мес.) от 1—5 до 7—16 слов. Первые слова Д. Б. Эльконин считал одним из свидетельств перехода ребенка от младенчества к раннему детству. Первые слова замечательны еще и тем, что ребенок, употребляя их, делает величайшее по смыслу, важнейшее для его дальнейшего развития открытие: *он узнает, что всякая вещь, вообще всё имеет свое имя.* Точнее говоря, с этого момента ему открывается связь между знаком и значением, начинает развиваться знаково-символическая функция сознания.

Первые слова называются *псевдословами,* так как отличаются особенностями:

1) между словами ребенка и словами взрослого есть резкие фонетические различия; звуковой состав слов ребенка отличен от звукового состава слов взрослых; это а) слова, не похожие на слова взрослых («ика» — «шкафчик», «адига» — «рыбий жир» и т.д.); б) слова-обрывки слов взрослых, чаще — корни («ка» — «каша», «па» — «упала» и т.д.); в) слова, являющиеся искажением слов взрослых, но с сохранением их фонетического и ритмического рисунка («ти-ти» — «часы», «ниняня» — «не надо»); г) звукоподражательные слова («ав-ав» — «собака», «му-му» — «корова»);

2) детские слова характеризуются многозначностью, так, «ака» может обозначать конфеты, ягоды, куски сахара, фишки мозаики; «ука» может означать целое предложение «Утки плавают в воде» и т.д.

Исходя из указанных особенностей, детскую речь этого периода называют *автономной.* Здесь есть *определенные речевые искажения* (вторая особенность):

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

например, ребенку часто говорят «бо-бо» вместо «больно», а показывая на большой дом и большую лошадь, говорят «домик» и «лошадка». *Общение с детьми в это время возможно только в конкретной ситуации* (третья особенность), где первые слова употребляются в тесной связи с действиями и тогда, когда предмет находится перед глазами.

И наконец, четвертая особенность детского автономного языка заключается в том, что *возможные связи между отдельными словами весьма своеобразны:* этот язык *аграмматичен*, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь.

Автономная детская речь — необходимый период в речевом развитии каждого нормального ребенка. По ней можно даже провести раннюю психологическую диагностику уровня речевого развития. Например, недоразвитие ребенка часто проявляется в изменении периода автономной речи. Для нормального ребенка автономная речь всегда является мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. Начало и конец автономной речи знаменуют собой начало и конец **кризиса первого года жизни.**

Личностное развитие младенца. Эмоциональный мир младенца

О развитии **эмоциональной сферы младенца** говорить довольно сложно. Первичным ярким проявлением эмоциональности, направленным на взрослого, является «комплекс оживления». Но дело в том, что эта реакция первоначально не дифференцирована: она адресуется всем и даже уродливой маске.

Появление *улыбки и смеха* обычно тесно связано с изменениями в когнитивном развитии. Однако частота улыбок, адресованных другим, зависит и от внешних обстоятельств. Установлено, что дети, воспитывающиеся дома, улыбаются чаще, и частота улыбок достигает у них максимального значения раньше на несколько недель, чем у детей, воспитываемых в детских домах (примерно в 4 мес.). Эта закономерность сохраняется в течение всего первого года жизни.

С первого года жизни на лице ребенка отражаются ***страх, удивление, страдание, удовольствие.*** Первоначально они связаны с удовлетворением базовых биологических потребностей (например, в еде), но к концу года распространяются на более широкий круг явлений (например, на общение со взрослыми) и на собственную деятельность ребенка (например, дотягивание до предмета и схватывание его, стояние и приседание в кроватке и т.д.).

С самых первых дней в поведении младенца наблюдаются заметные различия. Одни дети много кричат, плачут, другие ведут себя спокойно; некоторые спят в определенные часы, другие спят и бодрствуют вне всякого расписания; одни подвижны, постоянно ворочаются, передвигаются, другие способны подолгу сидеть и лежать тихо.

Такие различия, помимо того, что они вызываются окружающей обстановкой и поведением взрослых, связаны с различиями в *темпераменте.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Известны исследования американских психологов Томаса и Чесса (1977), которые анализировали темпераменты младенцев по следующим показателям: уровень активности, ритмичность (регулярность сна и еды), капризность, настороженность, устойчивость внимания, возбудимость, порог реакции, готовность приспосабливаться к новым условиям.

Классифицируя детей по этим показателям, исследователи выделили 3 группы детей: *спокойные, трудные и заторможенные.*

Характеризуя эмоциональную жизнь младенца в целом, отметим следующее. В течение первых 3—4 мес, кроме «комплекса оживления», появляется ряд реакций, выражающих различные эмоциональные состояния. Одна из них характеризуется торможением двигательной активности и снижением сердечного ритма в ответ на неожиданное явление. Психологи называют такое состояние *«удивлением в ответ на неожиданность»:* младенец замирает, а потом пятится назад.

Для другой комбинации изменений характерны усиление двигательной активности, закрывание глаз, повышение сердечного ритма и плач. Эти изменения возникают в ответ на боль, холод и голод. Психологи называют такую реакцию *«тревожным состоянием в ответ на физический дискомфорт».*

Третья комбинация включает снижение мышечного тонуса и закрывание глаз, наблюдаемые после кормления, и ее называют *«расслаблением в ответ на удовлетворение потребности».*

Четвертая комбинация включает двигательную активность, улыбку, радостный лепет при виде знакомого явления или при общении. Психологи называют эту комплексную реакцию «комплексом оживления» или *«возбуждение при восприятии знакомого явления».*

У 10-месячных младенцев появляются новые эмоциональные реакции. Одна из них — *страх* при встрече с незнакомым человеком или явлением. Другую эмоцию, наблюдаемую также в возрасте около 8 мес, психологи назвали *«гневом, вызванным разочарованием».*

В первый год жизни младенцы реагируют также на проявление гнева или радости у других людей. Годовалые малыши, видя, что кто-то сердится, *расстраиваются,* а замечая проявления нежности между другими людьми, становились *нежными* или обнаруживали *ревность.*

Феномен детской привязанности

У младенцев старше 6 мес можно обнаружить ***эмоциональную привязанность*** к определенным людям. Обычно, хоть и не всегда, первым объектом привязанности является мать. В течение 1—2-го мес после возникновения признаков первой привязанности большинство детей начинают проявлять привязанность к отцу, братьям, сестрам, бабушкам и дедушкам. Признаки привязанности: объект привязанности лучше и быстрее других может успокоить и утешить ребенка; младенец чаше, чем к другим, обращается к нему за помощью и утешением; в присутствии объекта привязанности он реже

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

испытывает страх. Например, в незнакомой обстановке годовалые дети реже проявляют явные признаки страха или намерение расплакаться, если в комнате находится мать. Ребенок готов общаться и играть с незнакомым человеком, если рядом находится кто-то из близких, но стоит его чем-то напугать или взволновать, он тут же обернется к объекту привязанности. Чтобы установить степень опасности ситуации, ребенок, как правило, также обращается к своему объекту привязанности. Например, ребенок, приближающийся к новому предмету, незнакомой игрушке, мгновенно остановится и поползет к матери, если на ее лице отразится испуг или она произнесет любую бессмысленную фразу испуганным голосом. Но если мать улыбнется и скажет что-то подбадривающим голосом, младенец снова поползет к игрушке.

Кризис 1 года

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни связано с несколькими моментами.

Первый — ***развитие ходьбы.*** Главное в обретаемом акте ходьбы, не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что *ребенок отделяет себя от взрослого,* Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы»: теперь не мать ведет ребенка, а ребенок ведет мать, куда захочет. Ходьба поэтому — важное основное новообразование младенческого возраста, знаменующее собой разрыв старой ситуации развития.

Второй момент относится к речи, к ***появлению первого слова.*** Значение его то же: там, где было единство, становится двое — взрослый и ребенок (старая ситуация распалась и между ними выросло новое содержание — предметная деятельность).

Третий момент кризиса, по Л. С. Выготскому, относится к сфере ***аффектов и воли.*** В связи с кризисом *у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим* – **«гипобулические реакции».** Такие реакции выявляются с большей силой и закрепляются как формы поведения при неправильном воспитании. Особенно они выявляются, когда ребенку **в** чем-то отказано, что-то запрещено: он кричит, бросается на пол, отказывается ходить (если уже ходит), бьет ногами об пол, отталкивает взрослых и т.д. (Сапогова, с. 207-225).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Глава 3.3 Ранний возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка в раннем возрасте

С психологической точки зрения ранний возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психическое развитие.

Такое особое значение этого возраста связано с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребенка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью. Прямохождение обеспечивает ребенку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток необходимой для его развития информации. Речевое общение позволяет ребенку усваивать знания, формировать необходимые умения и навыки. Предметная деятельность непосредственно развивает способности ребенка, в особенности его ручные движения. Три эти фактора определяют разностороннее и полноценное психическое развитие ребенка. (Немов, с. 66)

Новообразования, которые возникают к концу 1-го года жизни, с необходимостью вызывают построение новой *социальной ситуации развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности – усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром.* Социальная ситуация развития в этом возрасте такова: **«ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый»**. В этом возрасте ребенок всецело поглощен предметом. Это проявляется, например, в том, как ребенок садится на стульчик или возит за собой машину – ребенок все время смотрит на этот предмет. Правда, за предметом ребенок еще «не видит» взрослого, но без него он не овладеет человеческими способами употребления предметов.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок, в то же время, должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе *ведущей деятельности*, которая рождается в период раннего возраста. Это *предметная (предметно-манипулятивная) деятельность*, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего, она предметная, т.к. мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности, как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то, что общение уже не является ведущей деятельностью в этом возрасте, оно продолжает интенсивно развиваться и становится речевым. Общение, связанное с предметными действиями, уже не может быть эмоциональным. Оно должно стать опосредствовано словом, имеющим предметную отнесенность. (Обухова, 95 г., С. 213)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

За период раннего детства, примерно к 3-м годам память, восприятие, воображение и внимание начинают приобретать человеческие свойства. Но главное состоит в том, что ребенок начинает не только понимать, но и активно пользоваться языком в общении с людьми, что влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Благодаря речевому взаимодействию со взрослыми ребенок из биологического существа, индивида, к середине раннего возраста превращается в человека, а к концу периода – в личность.

Речь не только незаменима в общении для ребенка, но и играет важнейшую роль в развитии мышления. (Немов, С. 67)

Развитие предметной деятельности в раннем возрасте

Предметная деятельность является ведущим типом деятельности на протяжении всего периода раннего возраста. Это связано с тем, что для ребенка предметы выступают уже не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Путем простого манипулирования не возможно выявить скрытые свойства предметов. Так, ребенок может сколько угодно открывать и закрывать дверцу шкафа, долго стучать ложкой о пол, но этим ни на шаг не продвинется в познании функции предметов. Только взрослый способен раскрыть, в той или иной форме, ребенку, зачем нужна эта дверца, ложка. (Мухина, 85 г., С. 76)

Развитие предметных действий детально разработал и изучил Д.Б. Эльконин. Анализируя процесс развития предметной деятельности, он исходил из основных 4-х постулатов:

1. Ребенок сам, самостоятельно никогда не в состоянии открыть общественной сущности, общественной функции, общественного способа употребления предметов.

2. На вещи не написано, для чего она служит. Ее физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с нею произведено.

3. Принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что действие с орудием должно быть подчинено объективной логике, «скрытой» в орудии. В противном случае, с ним не может быть осуществлена та общественная функция, которая в нем заложена.

Орудийное действие – действия, когда один предмет – орудие – употребляется для воздействия на другой предмет.

4. В орудии в снятом виде заключена цель, ради которой оно должно быть употреблено. Возникают цели только в результате осуществления предметного действия. Только после того, как ребенок выпьет из чашки воду, у него возникнет цель – пить из чашки воду. Только после того, как ребенок научается использовать орудие, у него возникает цель, которая ориентирует действия ребенка с предметами.

5. Развитие предметной деятельности происходит вначале так, что первоначально цель ее и предметная ориентация, исполнение и оценка слиты. Каким же образом они расчленяются? Представим это в виде таблицы:

Схема развития предметного действия в раннем возрасте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенок ——————— ПРЕДМЕТ ——————— взрослый

I этап. Переход от неспецифического к специфическому употреблению предмета
а) неспецифическое употребление орудий;
б) попытки специфического использования орудий при отсутствии сформированного способа его применения;
в) овладение специфическим способом употребления орудия.

а) совместные действия;
б) частично-совместные;
в) показ;
г) словесное указание

II этап. Перенос действия
а) с одного предмета на другой;
б) из одной ситуации в другую.

III этап. Возникновение игрового действия

Обобщенные действия ——————————— выделение взрослого как носителя образцов действия и сравнение своего действия с действием взрослого

возникновение игрового действия

Происходит изменение социальной ситуации развития:

ребенок ——————— предмет ——————— ВЗРОСЛЫЙ

Рассмотрим данную схему и опишем ее:

I. На первых этапах развития предметного действия освоение общественных функций предмета и тех целей, которые могут быть достигнуты, возможно только в ходе совместной деятельности. Взрослый берет в руки ручки ребенка и производит ими действия. И ориентация, и исполнение, и оценка действия находятся на стороне взрослого. Затем возникает частичное или совместно-раздельное действие. Взрослый только начинает его, а ребенок заканчивает. Как только появляется разделенной действие, можно говорить, что цель предметного действия выявилась: ребенок знает, что произойдет в результате выполнения действия. Далее возникает возможность исполнения действия на основе показа. Это шаг чрезвычайной важности. Взрослый оторвал ориентировочную часть действия от исполнительной и хочет, чтобы ребенок тоже сделал это. Это отрыв не стихиен, его производит взрослый. Дальше следует речевое указание, и все действия ребенок выполняет сам. Такова первая линия

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развития предметного действия – линия движения от совместности к самостоятельности.

II. Вторая линия развития предметных действий – линия развития ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка. Здесь наблюдают два типа переноса, т.е. употребления действий в неадекватной ситуации. **1** – перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный. Например, ребенок, научившись пить из чашки, затем пьет из стаканчика, кружки. На основании такого переноса происходит обобщение функций. **2** – перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на что угодно (мячик, ножки стула). Благодаря этому происходит отрыв действия от предмета, от ситуации и даже – отрыв действия от самого себя.

III. Далее ребенок начинает использовать игрушки в предметных действиях, в результате чего происходит дальнейшая схематизация действия. Ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека, начинает узнавать в своих действиях действия взрослого человека, впервые начинает называть себя именем взрослого: «Петя-папа». Таким образом, перемена действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя с ними. Социальная ситуация начинает распадаться. Это возможно в результате микро-изменения предметного действия.

Когда происходит распад единого предметного действия и взрослый отделяется от ребенка, ребенок впервые видит взрослого и его действия как образцы. Оказывается, что ребенок действует так, как и взрослый, не вместе с ним, не под его руководством, а так, как и он.

К концу этого периода ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов со взрослыми, с помощью предметного действия ребенок пытается вызвать взрослого на общение. Когда ребенок вызывает взрослого на игру, снова возникает общение как деятельность, предметом которой для ребенка становится взрослый человек. (Обухова, С. 216-219)

Необходимо также различать соотносящиеся и орудийные действия, которые имеют большое значение для психического развития ребенка. К соотносящимся действиям относятся такие, когда 2 или 3 предмета (их части) приводятся в определенные пространственные взаимоотношения. Например, закрывание коробок крышками, нанизывание колец пирамиды и т.п. Эти действия развивают координацию рук, память и зрительное восприятие ребенка.

В орудийных действиях зарождаются некоторые формы интеллектуальных операций, происходит развитие наглядно-действенного мышления, формируются первые бытовые и трудовые навыки ребенка.

На основе предметной деятельности (вспомним закономерности развития) в раннем возрасте начинают складываться другие, более сложные виды деятельности, такие как игра, рисование, конструирование, лепка, элементы труда. Наибольшее развитие среди них получает игра. (Асеев, 89 г., С. 57-58)

На 2-ом году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются предметные игры-подражания. Они представляют собой первые шаги к символизации, связанной с усвоением норм и правил

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

поведения взрослых, а далее – формированием у ребенка определенных личностных качеств.

Детские игры предметного плана могут быть 3-х видов: игра-исследование, игра-конструирование и ролевая игра. Все виды игр имеют существенное значение в развитии ребенка, определяя его когнитивное, личностное и социальное развитие.

Взаимодействие детей в игре, т.е. друг с другом начинается только в 18-20 месяцев, но они еще не в состоянии играть в игры с правилами.

В раннем возрасте у ребенка начинают складываться сознательно контролируемые произвольные действия. Они проявляются в рисовании, конструировании. Они произвольны, поскольку возникают не под действием каких-либо внешних стимулов в форме реакции на них, а вследствие некоторого внутреннего замысла, вне зависимости от внешних обстоятельств. Произвольные действия – это целенаправленные действия, т.к. они регулируются определенной целью.

Проявление произвольных действий – важный момент, т.к. они позволяют начинать процесс научения ребенка.

Научение же происходит в раннем возрасте посредством подражания. Если годовалый ребенок подражает увиденному и услышанному непосредственно: жестом, звуком, движением, то в начале второго года жизни возникает способность детей к отсроченному подражанию - они могут повторять то, что видели некоторое время назад.

Объектами для подражания вначале являются живые люди, затем – люди, представленные в фильмах, книгах, в рассказах.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития. Когда ребенок умело и забавно подражает кому-либо, взрослые обычно улыбаются и тем самым эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его. Это развивает у ребенка склонность к подражанию, как усвоению нового.

На 3-м году жизни наблюдаются первые признаки формирования у детей полоролевого поведения через подражание. Ребенок начинает больше подражать взрослому одного с ним пола, причем своим родителям дети подражают чаще, чем чужим взрослым. (Немов, 95 г., С. 73-75)

Познавательное развитие в раннем возрасте

К началу раннего возраста ребенок начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – игровой и рисованием) и речью.

Основу умственного развития в раннем возрасте составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. (Мухина, С. 94-95)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В предметной деятельности происходит развитие восприятия. Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета.

Как показали исследования, точность восприятия велика, но само восприятие своеобразно. Оно, во-первых, фиксирует какое-то одно качество объекта, и в последующем ребенок ориентируется на это качество при узнавании объекта. Во-вторых, восприятие ребенка раннего возраста аффективно окрашено и тесно связано с практической деятельностью. (Сеченов считал: «восприятие в раннем возрасте – страсть»).

Так, например, если ребенку показать кактус, дать возможность коснуться его рукой, а затем попросить нарисовать, то ребенок, как правило, будет изображать его с сильно преувеличенными колючками. (Обухова, С. 220)

Примером же первой особенности восприятия ребенка раннего возраста может быть такая особенность восприятия, как узнавание близких людей на фотографиях и предметов на рисунках, в т.ч. на контурных изображениях. Это связано с тем, что дети второго года жизни не воспринимают рисунки или фотографии как изображения предметов и людей. Для них изображенные предметы – это вполне самостоятельные предметы. И если ребенок называет предмет и его изображение одинаково, то значит, он отождествляет их, воспринимает их как одно и то же. Отождествление становится возможным, т.к. в изображении выделяется одна деталь, которая наиболее привлекает внимание ребенка. Прежде всего, ребенок обращает внимание на форму и величину. Цвет же, хотя и различает, но внимание ему не придает.

Для того, чтобы восприятие стало полным и всесторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия складываются в связи с овладением предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями.

Играя с пирамидой, матрешкой, ребенок выполняет множество соотносящих действий, чтобы собрать эти игрушки. Все это можно назвать внешними ориентировочными действиями, позволяющими ребенку добиться правильного практического результата (собрать пирамиду).

Такие игрушки называют автодидактическими (самообучающими).

Внешние ориентировочные действия складываются у ребенка и при овладении орудийными действиями. Так, пытаясь достать удаленный предмет при помощи палки, ребенок может взять короткую палку и, убедившись, что она не годится, заменить ее длинной.

От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Формируется новый тип действий восприятия (2,5 – 3 года). (Мухина, С. 96-97)

Наряду со зрительным восприятием в раннем возрасте интенсивно развивается и слуховое восприятие. Особенно интенсивно развивается фонематический слух и, как правило, к концу второго года жизни дети уже воспринимают все звуки родного языка. (Петровский, 79 г., С. 45)

Восприятие – ведущая психическая функция раннего возраста. Так, память ребенка раннего возраста проявляется всегда только в активном восприятии –

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

узнавании (этим объясняется факт амнезии раннего детства: связных воспоминаний почти не сохраняется, настолько мало она участвует пока в деятельности сознания).

Особенности восприятия раннего возраста (в дополнение к выше указанным):

1) его аффективный характер, страстность. Эмоции обнаруживаются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому они направлены. Взрослые люди научаются смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и, не проявляя вообще никакого интереса к ряду вещей. Для раннего возраста это невозможно, т.к. восприятие и эмоция слиты в единое целое. В результате это приводит еще к одной особенности восприятия:

2) восприятие непосредственно связано с действием, определяет поведение; возникает единство между сенсорными и моторными функциями. В результате действий с предметами ребенок начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать это знание в своих действиях с ними. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – элементарными формами игры и рисования) и речью.

К началу раннего возраста ребенок овладевает зрительными действиями, которые позволяют определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение. Однако, точность и осмысленность такого предметного восприятия очень невелики, хотя, на 1-й взгляд это незаметно. В действительности ребенок 2-го года жизни не может достаточно точно определять свойства знакомых предметов – их форму, величину, цвет, а сами предметы обычно узнает не по совокупности и сочетанию свойств, а по отдельным, бросающимся в глаза признакам (одна из особенностей восприятия).

Дети не могут последовательно, систематически осматривать объект, выявляя его разные свойства, поэтому восприятие как бы «выхватывает» какой-то один бросающийся в глаза признак и по нему «опознает» предмет. Это может быть небольшой участок предмета, с которым сталкивается ребенок при манипулировании. Так, ощупывая игрушечную птичку с острым клювом, ребенок усваивает слово «пти» и далее именует так все предметы, отдаленно напоминающие птичку, имеющие выступ («клювик»).

На протяжении раннего возраста восприятие ребенка становится более точным и осмысленным по мере овладения новыми действиями восприятия. Такие действия сталкиваются в освоении предметной деятельности, особенно в овладении соотносящими и орудийными действиями. Сначала дети выполняют действия в материальном плане, потом переходят к зрительному соотнесению. Формируется новый тип действий восприятия. Свойство одного предмета превращается в образец, мерку, которой он «измеряет» свойства других предметов. Например, величина одного кольца пирамидки становится меркой для

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

других колец. Постепенно ребенок начинает выполнять предметные действия без предварительного примеривания, а только с помощью зрительной ориентировки.

В связи с освоением зрительного соотнесения ребенку 2,5 – 3 лет становится доступным зрительный выбор по образцу (сначала по форме, потом по величине, а позднее – по цвету). Образцами при выделении свойств предмета служат закрепившиеся в памяти представления о свойствах некоторых предметов, известных из собственного опыта. Поэтому при определении предметов круглой формы ребенок говорит «как мячик» (нет сенсорных эталонов еще). Для появления представлений необходимы активные действия ребенка с этими предметами.

Ребенок 3-го года жизни способен усвоить представления о 5-6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и о 8 основных цветах, хотя еще плохо называет их.

Слуховое восприятие: особенно развит фонематический слух (сначала выделяются и опознаются гласные, а потом согласные; к 2 годам дифференцируются все звуки родного языка).

Звуковысотный звук развивается медленно, поэтому нет смысла учить маленького ребенка петь. К 3-му году жизни дети приучаются воспринимать сравнительно небольшое различие звуков по высоте, если это обучение внесено в игру, где, например, высокий голос принадлежит маленькому животному, а низкий – большому.

Под влиянием восприятия происходит развитие всех других психических процессов. Память, например, в этом возрасте носит непроизвольный характер. Хотя в этот период появляется воспоминание, и более того – латентный период воспоминания увеличивается, но ребенок не сам вспоминает, а «ему вспоминается». Память еще не действует как отдельный процесс.

Память. Преобладающие виды– двигательная, эмоциональная и частично образная. Проявления хорошей памяти (когда читают наизусть длинные стихотворения) не означает, что у ребенка феноменальная память или высокий уровень интеллекта. Это результат общей пластичности центральной нервной системы, свойственной всем детям раннего возраста.

По словам Л.С. Выготского, все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия». Это относится и к развитию мышления. (Обухова, С. 221)

Мышление. Появляется на пороге раннего возраста и проявляется в использовании связи между предметами для достижения какой-либо цели (например, ребенок притягивает подушку, на которой лежит привлекательный предмет, чтобы достать его). На первых порах установление новых связей идет путем проб и ошибок. Некоторые дети, достигнув результата, специально возвращают предмет назад и то приближают, то отодвигают его.

Большинство задач такого типа дети решают посредством **внешних ориентировочных действий (ВОД).** Эти действия отличаются от ВОД восприятия, направленных на выявление и учет внешних свойств предметов.

Мышление, основанное на ВОД, именуется наглядно-действенным (направлено на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Но уже в раннем возрасте у детей появляются мыслительные действия, выполняемые без внешних проб, в уме. Ребенок переносит способ, отработанный в 1 ситуации, в сходную ситуацию. В основе этого лежат пробы, проделанные в уме, когда ребенок действовал не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления.

Мышление, в котором решение задачи осуществляется посредством внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Пока ребенок решает с его помощью лишь ограниченный класс задач, более трудные задачи либо не решаются вовсе, либо переводятся в наглядно-действенный план.

Одним из существенных приобретений становится знаково-символическая функция сознания. Поэтому в раннем возрасте ребенок начинает понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их заместителями. Однако знаково-символическая функция завершает развитие во взрослости.

К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, в том числе: 1) способность к обобщениям; 2) к переносу приобретенного опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые; 3) умение устанавливать связи между явлениями и предметами путем экспериментирования; 4) запоминать эти умения и использовать их при решении задач. (Немов, С. 76)

Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов всегда содержат в себе обобщения. (Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным, и к будильнику, и к большим стенным и т.п.). (Мухина, С. 100)

Овладение речью, которая содержит обобщенные слова (знаки предметов) связано с переходом ребенка от наглядно-действенного мышления к формированию и функционированию наглядно-образного мышления, т.к. образ представляет собой некоторое абстрагирование свойств предмета. В образе знак (слово) связан со значением, но уже отделен от непосредственного восприятия обозначаемого им предмета.

Хронологически начало формирования у детей наглядно-образного мышления приурочено к концу раннего возраста и по времени обычно совпадает с двумя событиями: 1) становлением элементарного самосознания; 2) началом развития способности к произвольной саморегуляции. Сопровождается это все достаточно развитым воображением ребенка, которое в раннем возрасте является репродуктивным. Сначала, когда ребенок находится на стадии наглядно-действенного мышления, он имеет возможность познавать окружающий мир, решать задачи, наблюдая за ним и производя реальные действия с предметами, находящимися в поле зрения. Затем появляются образы этих предметов, и возникает способность оперировать ими. Наконец, образ предмета может быть вызван и поддержан в сознании ребенка не только внешними предметными сигналами, но и произнесенным словом. Это и есть наглядно-образное мышление. (Немов, С 76-77).

Развитие обобщений в предметных действиях ребенка

Обобщение предметов по их функции первоначально происходит главным образом в процессе овладения орудийными действиями. Во-первых, эти действия являются значительно более определенными и постоянными, чем все другие виды

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действий, поэтому они легче выделяются и фиксируются в сознании ребенка. Во-вторых, предметы-орудия становятся первыми носителями детских обобщений — усвоив способ действия с тем или иным предметом (ложкой, палкой, карандашом), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяя его обобщенное значение. В-третьих, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь между различными предметами, а именно связь орудия с предметами, на которые направлено его действие. Тем самым создаются благоприятные предпосылки для выделения этой связи и ориентировки на нее.

Мышление, как внутренняя психическая функция, вначале отстает от практической деятельности ребенка. В раннем возрасте оно существует и развивается внутри этой практической деятельности: ребенок «мыслит», действуя одним предметом на другой, соотнося размеры и свойства разных предметов, устанавливая последовательность предметных действий и формируя образ своих действий.

Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние на формирование обобщений. Как известно, обобщение предметов обычно происходит по их функциональному значению, а не по внешним, физическим признакам. Например, чашка — это предмет, из которого можно пить, независимо от ее цвета, размера, формы, веса и пр. Но именно эти чисто физические признаки являются более очевидными для ребенка при непосредственном восприятии и поэтому именно они являются первым основанием для классификации и обобщения предметов.

В исследовании Н. Х. Швачкина изучались первые обобщения детей по присущим игрушкам свойствам и признакам. Работа проводилась двумя способами. При первом способе детям давали игрушки и указывали их названия. После того как дети узнавали игрушки по их названиям, в эксперимент вводились такие же игрушки, но другого цвета и размера. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличающиеся только несущественными признаками.

При другом способе детям предлагался комплект игрушек, и они усваивали не только их названия, но и их назначение путем овладения действиями с ними. Так, совком они насыпали песок, ведром зачерпывали воду и т. д. После того как названия и способы действий с предметами усваивались, в игру также вводились такие же игрушки, но другого цвета или размера, и также выяснялась возможность обобщения.

Оказалось, что вначале большинство детей после ознакомления с игрушками не смогли перенести названия на игрушки, окрашенные в другие цвета: красное и зеленое или большое и маленькое ведро были для них разными предметами. Но после того как эти игрушки включались в практические действия, дети без труда производили обобщение и могли абстрагироваться от несущественных различий предметов. Н. Х. Швачкин указывает на то, что быстрое абстрагирование от случайных признаков имело место только там, где дети в процессе игры применяли предметы в качестве орудий своей деятельности. В таком быстром абстрагировании от случайных признаков и в выделении

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

способа действия в качестве основного и существенного признака и заключается основное преимущество второго способа формирования обобщений.

На основе исследования Швачкина можно выделить три основные ступени в развитии обобщения у детей в возрасте от года до 2,5 лет.

Для первой ступени характерны ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам (чаще всего цвет или размер). На этой стадии ребенок еще не владеет предметными действиями.

В дальнейшем, на второй ступени, ребенок на основе своих действий начинает выделять отдельные предметы, объединяя их зрительные и осязательные образы в единое представление. При этом все признаки предметов (и случайные, и существенные) для него равнозначны, ребенок не отделяет еще основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых.

На третьей ступени начинают формироваться общие понятия. Ребенок вычленяет из всех признаков предметов существенные и постоянные, к которым относятся прежде всего общественная функция предмета и способ действия с ним.

Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий.

С. Л. Новоселова предлагает термин «функционально-предметное образование», который отражает жесткую связь между действием и предметом как средством (орудием) его осуществления. Эта жесткая связь имеет два плана — внешний и внутренний. Во внешнем плане она представлена способом действия посредством предмета, т. е. орудийным действием. Во внутреннем плане фиксируется связь между орудием и результатом деятельности ребенка; функционально-предметное образование, будучи отраженным в сознании ребенка, обусловливает появление качественно нового уровня обобщения. Не только функционально-предметное образование становится носителем общественного опыта, но и сам предмет, с которым действует ребенок. За каждым предметом закрепляется специализированный, общественно-выработанный способ его использования (ложкой — едят, расческой — причесываются, лопаткой — копают и пр.). Предмет как бы воплощает в себе возможность определенного действия с ним или посредством его. Это означает, что предмет, неразрывно связанный с отраженной в нем функцией, может стать и становится знаком определенного рода действий или системы действий. На этом новом, качественно более высоком уровне возникает обобщение опыта в функционально-знаковой форме.

Следует подчеркнуть, что смена уровней обобщения опыта предметной деятельности происходит в соответствии с развитием этой деятельности. От качества предметной деятельности

ребенка и от степени овладения орудийными действиями зависит и возникновение качественно новых уровней ее обобщения (Смирнова, с. 165-168).

Развитие речи в раннем возрасте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Особое внимание в этом вопросе необходимо обратить на то, что ранний возраст является сензитивным периодом для усвоения речи. Интенсивная подготовка к такому усвоению происходит, как мы видели, уже в младенчестве: у ребенка формируются основы фонематического слуха, отрабатывается произнесение речевых звуков, наконец, возникает понимание и произнесение первых слов, что расширяет возможности его общения со взрослыми.

Стимулом для усвоения речи является невозможность обучиться приемам и правилам употребления предметов только с помощью «немого» языка, т.к. постоянно возникает у ребенка необходимость обращаться к взрослым.

Здесь очень интересен и важен такой момент, что, если, взрослый пытается ловить каждое желание ребенка, исполнять все, что он хочет, по первому жесту, то ребенок может долго обходиться без речи. Совсем другое дело, когда взрослые вынуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять словами свои желания и только тогда исполняют их. (Мухина, 85 г., С. 90)

Рассмотрим динамику процесса овладения речью:

1 год – слова произносятся без изменения грамматической структуры; произносит несколько слов; преимущественно называет предметы, которые видит непосредственно. Преобладает пассивная речь (слушает). Этап автономной детской речи.

1,5 – 2,5 года – изменяется грамматическая структура слова, меняются окончания; дети научаются комбинировать слова в 2-х – 3-х словные фразы; переход к активной самостоятельной речи; в этот период ребенок особо интересуется окружающими предметами (Что это?). Этап усвоения грамматического строя речи.

2,5 – 3 года – речь достигает такого уровня, когда можно вступать в диалог.

За 2,5 года раннего возраста речь развивается от примитивных называний до осознанного выражения мысли, беглой речи, состоящей из грамматически правильных предложений.

Рассмотрим детальнее указанные этапы.

Феномен автономной детской речи

Существует удивительный этап, когда ребенок начинает говорить, но не на нашем, а на каком-то своем языке. Этот этап в детской психологии называют **этапом автономной детской речи.**

Первым, кто описал автономную детскую речь, понял и оценил ее огромное значение, был Ч. Дарвин. Он прямо не занимался вопросами детского развития, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, что прежде чем использовать общепринятую речь, ребенок говорит на своеобразном языке, весьма отдаленно напоминающем язык взрослых. Этот детский язык отличается от языка взрослого, во-первых, фонетикой (звучанием слов), а во-вторых, своей смысловой стороной, т. е. значением слов.

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь с артикуляционной и фонетической стороны не совпадает с речью взрослых. Иногда это совершенно не похожие на слова взрослых

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

звукосочетания (например, «адика», «ика», «гилига»), иногда обломки наших слов («па» — упала; «бо-бо» — больно; «ка» — каша и пр.), иногда сильно искаженные слова взрослых, но сохраняющие их ритмический рисунок (например, «тити» — часы, «ниняня» — не надо, «абаля» — яблоко). Но во всех случаях это не воспроизведение слов взрослого, а изобретение своих собственных звукосочетаний. Напомним, что в лепетном говорении младенца встречаются практически все звуки и звукосочетания родного языка, поэтому говорить о неприспособленности артикуляционного аппарата ребенка к произнесению человеческих слов нельзя. Здесь мы сталкиваемся скорее с порождением своих собственных слов, чем с несовершенным воспроизведением слов взрослого. Доказательством этого является другая особенность детских слов — своеобразие их значения.

Дарвин впервые обратил внимание на то, что слова автономной детской речи отличаются от наших слов по своему значению.

Приведем его известный пример, часто цитируемый для иллюстрации этого феномена.

Мальчик, однажды увидя утку, плавающую в пруду, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую в воде. Затем мальчик стал называть теми же звуками молоко, пролитое на столе, лужу, всякую жидкость в стакане и даже молоко в бутылочке. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие, круглые блестящие предметы (пуговицы, медали, монеты) стали называться «уа».

Примеров автономных детских слов множество. Так, детское слово «пу-фу» может означать йод, ранку, горячую кашу, сигарету, от которой идет дым, огонь, сам процесс тушения и многое другое, где нужно дуть. Слово «кх» может означать кошку, мех, волосы, шапку, шубу и многое другое, что связано с ощущением мягкости и пушистости. С точки зрения взрослого, в этих вещах нет ничего общего. Для взрослого этот признак мягкости и пушистости совершенно не важен, а для малыша он может быть главным, потому что в своих первых обобщениях он руководствуется прежде всего непосредственным ощущением и своим собственным, неповторимым опытом. Интересно, что предметы могут называться одним словом по самым различным признакам.

У одной девочки (1 год 3 месяца) слово «ка» имело 11 значений, которые постоянно расширялись. Сначала (в 11 месяцев) этим словом она назвала желтый камень, с которым играла, затем этим словом она назвала желтое мыло, потом камни любого цвета. В 1 год она назвала словом «ка» кашу, потом куски сахара, потом все сладкое, кисель, варенье, потом катушку, карандаш, мыльницу с мылом и пр. Можно видеть, что одни предметы входят в состав значения слова по одному признаку, другие — по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель — по признаку сладкого, а катушка и карандаш — по звуковому сходству. Все эти значения образуют набор предметов, которые обозначаются одним словом «ка».

Ни одно из слов детской речи не может быть адекватно переведено на наш язык, потому что дети видят и обозначают предметы совершенно по-другому. Интересно, что те же дети прекрасно понимают значения всех взрослых слов: они

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

легко отличают кошку от маминых волос или бутылочку с йодом от сигареты. Но они продолжают говорить «кх» или «пу-фу» вовсе не из каприза, а потому что их слова имеют другое значение.

Из этих двух особенностей автономной детской речи вытекает третья, связанная с ее использованием. Если эта речь непохожа на обычную ни по своему звучанию, ни по своему значению, то понять ее может только тот, кто хорошо знает ребенка, кто может разгадать его шифр. Ни один посторонний человек не может догадаться, что означает «уа» или «пу-фу». Но близкие люди без труда понимают малыша, потому что они ориентируются не только на его слова, но и на ту ситуацию, в которой находится ребенок. Например, если ребенок кричит «уа» на прогулке, значит, он хочет подойти к пруду, а если он говорит то же «уа» в комнате, это означает его желание играть с пуговицами. Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребенок непосредственно воспринимает. Если предмет находится перед глазами, то сразу понятно, о чем идет «речь». Но понять значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если наши слова могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи не несут этой функции. Они используются для того, чтобы выделить что-то важное в конкретной ситуации. Они имеют указательную функцию, функцию наименования, но не имеют функции значащей, или сигнификативной. Слова ребенка не могут замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указать на ее отдельные стороны и дать им названия.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребенка на этом переходном этапе развития. На стадии детской речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. Хотя его мышление приобретает какие-то начальные черты речевого, оно еще не может быть оторвано от наглядного. Слова ребенка отражают лишь непосредственное отношение вещей. Значения слов детской речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению. Например, в языке взрослого слово «яблоко» имеет отношение общности со словом «фрукты». Соединяться детские слова могут только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Например, если «ф-ф» означает огонь, а «динь» — предмет, который движется, «фа-динь» может означать поезд. Содержательные, внеситуативные связи вещей еще недоступны для ребенка. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно как бы подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в ней над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не нашим суждениям, а скорее нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем эмоциональную реакцию на ситуацию. Она передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Характерно, что слова детской речи не имеют постоянного значения — в каждой новой ситуации обозначается нечто иное, чем в предшествующей. Первые детские слова обозначают почти все или очень многое, они приложимы к любому предмету. Их значение крайне

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

неустойчиво — оно скользит по окружающим предметам, вбирая в себя все новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

Период автономной детской речи есть в развитии каждого ребенка. В этот период нельзя сказать, есть у ребенка речь или нет, потому что у него нет речи во взрослом смысле слова и в то же время он уже говорит. Следующий этап развития речи ребенка знаменуется появлением его первых настоящих слов.

Возникновение активных слов у ребенка

Примерно во второй половине 2-го года в жизни ребенка происходит чрезвычайное событие — он начинает говорить.

Долгое время принято было считать, что детская речь возникает из прямого подражания речевым звукам взрослого. Такое подражание действительно имеет место (ведь дети всегда начинают говорить на том же языке, что и их родители). Однако оно не является главным. Ребенок может легко воспроизводить то или иное слово по просьбе взрослого, но в то же время никогда не использовать его в реальной ситуации взаимодействия с окружающими. Значит, умение подражать, воспринимать и воспроизводить чужие слова еще не ведет к появлению собственных слов ребенка.

В то же время очевидно, что первые слова возникают только в общении со взрослым. Но «речепорождающая» ситуация взаимодействия взрослого с ребенком не может сводиться к прямому копированию речевых звуков, а должна представлять их предметное сотрудничество. Мы уже говорили, что слово — это прежде всего знак, т. е. заместитель другого предмета. Значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, т. е. его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до 1,5 лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с ребенком и как бы хорошо он ни воспроизводил ее слова. В том случае, если ребенок увлеченно играет с предметами, но предпочитает это делать в одиночестве, появление активных слов у ребенка также задерживается: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагают два главных условия: потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то ни другое в отдельности к слову еще не ведет. И только ситуация предметного сотрудничества ребенка со взрослым создает необходимость назвать предмет и, значит, произнести свое слово.

В таком предметном сотрудничестве взрослый ставит перед ребенком речевую задачу, которая требует перестройки всего его поведения: чтобы быть понятым, он должен произнести совершенно определенное слово. А это значит, что он должен отвернуться от желанного предмета, обратиться к взрослому, выделить произносимое им слово и употребить этот искусственный знак социально-исторической природы (каким всегда является слово) для воздействия на окружающих.

Процесс порождения первых слов ребенка исследовался М. Г. Елагиной. Суть ее экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослым.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Взрослый некоторое время действовал с предметами (матрешкой, курочкой, яичком) перед глазами ребенка и отчетливо называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал игру и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел, но не мог достать желанный предмет. Возникала затруднительная для ребенка ситуация. Взрослый, находившийся рядом, давал предмет ребенку лишь в том случае, если тот обращался к нему за помощью словами и называл предмет соответствующим словом. Если просьба осуществлялась другими средствами (лепетное говорение, автономные слова, выразительные жесты и пр.), взрослый отчетливо называл предмет, но не давал его. Взрослый поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения.

Из 33 детей от 13 до 19 месяцев 27 научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предметы.

Особый интерес в этой работе представляет сам процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе фиксации поведения детей и их зрительных реакций М. Г. Елагина выделила три основных периода, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка.

На первом этапе таким центром является предмет. Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои бесполезные попытки мимическими и интонационно-выразительными движениями, носящими характер воздействия на взрослого. В некоторых случаях эти проявления перерастали в выражения гнева, неудовольствия и даже в плач. Однако у большинства детей центр внимания постепенно сдвигался на взрослого.

На втором этапе главным компонентом ситуации становится взрослый. Сначала ребенок переводил свой взгляд с предмета на взрослого и обратно, а потом останавливался глазами на взрослом. Обращаясь к взрослому, ребенок опробовал разнообразные речевые и неречевые средства. Вместо непосредственных попыток достать предмет появлялись указательные жесты, активное лепетное говорение (дай-дай-дай) и другие способы воздействия на взрослого. В одних случаях дети переходили к эмоциональному воздействию на взрослого (прижимались, ласкались, поглаживали его), в других, наоборот, отворачивались, закрывали глаза. Эти разные по внешнему виду проявления были одинаковы по своей функции: вывести взрослого из состояния нейтралитета и обратить его внимание на свои попытки. Однако тактика взрослого оставалась той же: он произносил нужное слово и ожидал услышать его от ребенка.

В результате этого на третьем этапе центром ситуации становится именно слово. Ребенок начинал не просто смотреть на взрослого, но сосредоточивался на его губах, присматривался к артикуляции. Появлялись первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строил артикуляционный образ слова. В конце этого этапа ребенок более или менее правильно произносил требуемое слово и получал желанный предмет.

Елагина отмечает очень интересный факт: назвав предмет и получив его, дети не уходили от взрослого, а вызывали его на повторение ситуации. Одни из них возвращали предмет взрослому, другие сами пытались поставить игрушку туда, где она стояла, третьи только прикасались к предмету, как бы обозначая факт его получения. Дети теряли интерес к игрушке и с удовольствием повторяли

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

правильно получившееся слово. Они как бы открывали для себя звуковую форму слова, и именно слово, а не игрушка, становилось предметом их деятельности.

По-видимому, именно звуковая сторона языка в 1,5—2 года становится предметом деятельности ребенка. Педагоги подметили, что маленькие дети любят произносить какое-либо слово, часто искаженное и ничего не значащее, только потому, что им нравится его звучание. Замечательный знаток детского языка К. И. Чуковский собрал в своей книге «От двух до пяти» интересные образцы детского словесного творчества, которые свидетельствуют о большой работе, которую проделывает ребенок над усвоением звуковой оболочки языка. В работе Е. О. Смирновой (1985 г.) было обнаружено, что в 1,5—2 года центр внимания ребенка смещается с предмета на его название: вместо того, чтобы тянуться к игрушке, малыш с удовольствием повторяет знакомое слова, как бы играя речевыми звуками («бак-бабак-бакабак-ка-бак» и пр.). Эти и многие другие наблюдения свидетельствуют о том, что открытая ребенком звуковая форма слова на какое-то время становится целью (а не средством) деятельности ребенка.

Возвращаясь к работе М. Г. Елагиной, важно подчеркнуть, что в ее ситуации слово выступало как орудие-средство в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова, прослеженный в этом эксперименте, показывает, что ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации. Сначала эта ситуация выступает для него как коммуникативная (надо обратиться к взрослому); затем ситуация побуждает его употребить слово для вовлечения взрослого (надо обратиться к взрослому со словом); на третьем этапе в центре ситуации оказывается конкретное слово, которое и становится средством обращения (надо обратиться к взрослому посредством определенного слова). Таким образом, как и в случае формирования предметных орудийных действий, ребенок вначале усваивает основной смысл ситуации, что делает его действия целенаправленными и осмысленными. Освоение операционально-технического состава действия (в случае речи — восприятие и артикулирование слова) отрабатывается на основе уже открытого смысла речевого общения и сотрудничества со взрослым.

Полностью развернутым порождение слова бывает только вначале. В последующем процесс свертывается, ребенок сразу переходит к ориентации в артикуляционно-произносительных особенностях слова, к активному созданию артикуляционного образа слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия общения, раз возникнув, сохраняется и не требует особых повторений. Вместе с тем важно подчеркнуть, что речевая задача, т. е. задача передать что-то словами, ставится перед ребенком впервые именно взрослым. Дети начинают активно произносить слова только под влиянием настойчивых воздействий взрослого, когда он превращает слово в центр внимания ребенка.

В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Нередко такие задержки объясняются тем, что взрослые, хорошо понимая значения автономной речи ребенка и угадывая его малейшие желания, не стимулируют у него обращения к нормальной человеческой речи, не ставят перед ним речевую задачу.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Более распространенной причиной речевой задержки является недостаточное общение взрослых с ребенком. Индивидуальные игры ребенка с предметами хотя и освобождают взрослых от назойливости детей, но никак не стимулируют речевого развития ребенка. В таких условиях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослым: он перестает обращаться к ним, погружается в стереотипные действия с предметами, и в результате задерживается психическое развитие ребенка вообще и речевое в частности.

Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни

Конец второго года жизни знаменует новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложения. Быстро и значительно возрастает запас слов, достигая к концу третьего года 1000—1500 слов. В словарном запасе встречаются почти все части речи.

Третий год жизни характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка. Это возрастание происходит по нескольким линиям.

Во-первых, расширяется круг речевого общения ребенка. Он много говорит уже не только с близкими взрослыми, но и с другими, малознакомыми людьми; с помощью речи он начинает обращаться и к сверстникам. Ребенок обращается к взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует, сообщает, жалуется и пр. Но речь как средство общения в раннем детстве, как правило, непосредственно связана с практической деятельностью детей в наглядной ситуации. Это придает речи форму диалога, т. е. прямых ответов на вопросы взрослых или вопросов и обращений к ним. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым, которая еще не отделена от конкретной ситуации взаимодействия.

Во-вторых, резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Собственная речь ребенка часто сопровождает его предметные действия. Например, ребенок констатирует падение или перемещение игрушек («мишка упал», «мячик укатился»), комментирует свои действия с кубиками («домик большой не сломается»), подгоняет лошадку («скорей поехали») и пр. Эта речь на первый взгляд не обращена никому, она просто фиксирует действия ребенка. Однако такая речевая фиксация имеет огромное значение для формирования вербального мышления ребенка.

В-третьих, значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети уже могут слушать и понимать не только обращенную к ним речь, но и прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. На третьем году жизни ребенок уже понимает содержание простых сказок и стихов и любит слушать их в исполнении взрослых. Малыши легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытаются рассказать взрослым о своих впечатлениях и предметах, которые отсутствуют в непосредственной близости. Это значит, что речь начинает отделяться от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка.

Все эти достижения становятся возможными благодаря тому, что ребенок осваивает грамматическую форму речи, которая позволяет связывать между

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

собой отдельные слова независимо от реального положения тех вещей, которые они обозначают. Если на этапе автономной детской речи слова ребенка могут отражать только наглядно воспринимаемое положение вещей, то с развитием грамматической структуры речь ребенка все более отделяется от наглядной ситуации. Вначале то или иное объективное отношение предметов выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию. Затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации. И наконец, происходит отвлечение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Эти этапы наглядно выступили в работе Ф. А. Сохина, который изучал значение предлогов у детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Как известно, предлог — грамматическая форма, выражающая отношения между предметами, и ее усвоение является важным показателем освоения грамматического строя языка. В экспериментах Сохина детям предлагалось выполнить самую простую инструкцию: положить один предмет на другой. Предметами служили кружок и кубик, размеры которых все время менялись. Ребенок должен был действовать с предметами разной и одинаковой формы и величины.

В этом исследовании было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание высказываний взрослого определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняли инструкций взрослого, а опирались на ясно выраженные предметные отношения. Размер и назначение предметов как бы диктовали действия ребенка («Положи кружок на диван»). На втором этапе предлоги выделялись ребенком и сами становились носителями объективных отношений между предметами, но их значение еще было связано с конкретными вещами и не отвлечено от них. Например, если предлагался большой кубик и маленький кружок, инструкция «Положи кружок на кубик» практически всегда выполнялась правильно, противоположная инструкция «Положи кубик на кружок» обеспечивала правильное выполнение лишь на 30%. На следующем этапе грамматические элементы предложения отвлекались от конкретных предметных отношений и становились особой грамматической формой, позволяющей действовать независимо от наглядных отношений предметов.

В усвоении грамматического строя русского языка в раннем детстве выделяются два периода (по данным А. Н. Гвоздева).

Первый период — от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде существуют две стадии:

1. Стадия однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев). Например, в высказываниях «Упала» или «Киса» ребенок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое), остальные члены того же предложения только предполагаются и могут выводиться только из ситуации и выражаться невербальными средствами ребенка (жестами, мимикой и пр.).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двусловных предложений, включающих подлежащее и сказуемое («Киса ушла», «Ляля упала»).

Второй период — от 1 года 10 месяцев до 3 лет. В этот период происходит интенсивное усвоение грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешним выражением. Слова связываются в предложения с помощью различных грамматических средств. В пределах этого периода намечаются три стадии:

1. Стадия формирования первых форм связи слов в предложения: рода, числа, некоторых падежей (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца);

2. Стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей: изменение окончания существительных и глаголов, устанавливающее связь слов в предложении (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев);

3. Стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений — союзов, предлогов, наречий (от 2 лет 3 месяцев до 3 лет). В этот период ребенок в основном овладевает употреблением большинства союзов (как, потому что, а, и, когда, только и пр.) и предлогов (над, под, на, рядом и пр.).

Интересно, что раньше всего усваиваются речевые формы, обозначающие отношения орудия и цели действия (творительный падеж «чем» усваивается одним из первых). Тот факт, что именно падежные окончания, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других категорий, показывает ведущее значение предметной деятельности ребенка для процесса усвоения языка.

Таким образом, уже в пределах диалогической, ситуативной формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать многие отношения вещей, которые не зависят от непосредственно воспринимаемых предметных отношений и от наглядной ситуации в целом. Овладение речью как средством преодоления давления наличной ситуации делает возможным такие важнейшие способности ребенка, как управление своим поведением посредством слова (Смирнова, 2003, с. 175-187).

В 1,5 года ребенок использует двусловные комбинации («мой папа»); 2,5 года – употребляет более длинные и сложные предложения («Куда пошел папа?»).

Без специального обучения к 4-5 годам ребенок овладевает правилами грамматики родного языка. В своей речи он верно пользуется большинством морфологических и синтаксических правил, включая словоизменение, образование времен, составление предложений. Осваивая синтаксис, дети одновременно постигают значения слов и предложений – семантику.

Овладение значением слова – очень важный аспект развития речи. Любое слово – обобщение: слово относится к группе, классу вещей. Считается, что в основе ранних обобщений лежит выделение легко замечаемых признаков предметов (например, мягкие пушистые предметы, животные – это «киса» (кошка)). В дальнейшем дети усваивают названия средней степени обобщенности, поэтому, например дога назовут просто собакой. К 2-м годам дети осваивают вопрос «Что это?».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Накопление названий предметов происходит в следующем порядке: сначала усваиваются названия непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имена взрослых, названия игрушек, изображения предметов одежды и, наконец, частей тела и лица. К 2-2,5 годам ребенок понимает почти все обращенные к нему слова. Словарный запас достигает 1200-1500 слов к концу 3 года жизни, в нем встречаются все части речи; среди предложений встречаются основные их типы, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

На 3-м году жизни понимание речи возрастает по объему и изменяется качественно. Ребенок любит слушать речь взрослых, любит радио, детские пластинки, чтение сказок, стихов, осваивает понимание речи-рассказа. Но это понимание лучше осуществляется в пределах наглядной ситуации.

Долго в детской речи сохраняется признак многозначности: одно и то же слово может относиться к предмету и к действию с ним. Строя гипотезу о значении слова, ребенок пользуется своими общими представлениями о мире и сведениями, почерпнутыми из поведения взрослых. Поначалу дети могут приписывать словам совершенно иные значения, чем взрослые, или, например, расширяют значения слова на основе сходства формы, размера, звучания, фактуры, движения предмета или сходство функций («босые ноги» и «босый лук», например).

Сроки начала интенсивного роста активного словаря, появления 2-3 словных предложений и первых вопросов зависят в 1-ю очередь от характера общения ребенка и взрослых. Если взрослые мало разговаривают с ребенком, не побуждают к активному использованию слов, предугадывают любое желание ребенка, не стимулируя обращение к активной речи, развитие речи может замедляться.

На 3-м году жизни возрастает речевая активность ребенка, он разговаривает во время игр, прислушивается к речи взрослых, не обращенной к нему; легко запоминает и воспроизводит небольшие сказки и стихи. После 2-х лет речь принимает форму диалога, т.е. форму прямых ответов ребенка на вопросы взрослых и вопросов к ним. Диалог является частью совместной деятельности ребенка со взрослым.

2-х летние дети понимают как общие вопросы, требующие ответов «да» - «нет», так и специальные, начинающиеся со слов «где», «кто», «что», и обычно отвечают на них правильно. На вопросы, начинающиеся со слов «когда», «как», «почему», «зачем», дети отвечают так, как будто их спросили «что» и «где», но к 3-м годам понимание таких вопросов уточняется.

Собственные вопросы ребенка развиваются так же, т.е., вначале общие «что»), а потом специальные («когда»). Слова «этот», «тот», «там» дети употребляют правильно уже в 2 года, но понимание их значения приходит к 4-5 годам. (Сапогова Е.Е., 2001)

Обухова выделяет следующие, известные к настоящему времени, основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста:

1. Пассивная речь в развитии опережает активную. Запас пассивной речи влияет на обогащение активного словаря. Сначала ребенок понимает слова-указания (до 1,5 лет), затем он начинает понимать слова-названия (до 2,5 лет), позднее наступает понимание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

инструкций и поручений (после 2,5 лет до 3 лет) и, наконец, понимание рассказов, т.е. контекстной речи.

2. Первое языковое «открытие», описанное В. Штерном. Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента (2 года) ребенок обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: «Что это?», «Кто это?». Это результат практического освоения языка в совместной деятельности со взрослыми.

3. Развитие фазической и семической стороны языка. В начале раннего возраста в речи ребенка наблюдается феномен однословного предложения. «Фазически – это слово, семически – предложение», - писал Л.С. Выготский.

4. Второе языковое «открытие» - это «открытие» флективной природы языка, описанное К. Бюлером. По мнению Бюлера, на границе 2 и 3 лет ребенок сам «открывает», что слова в предложении связаны между собой. Гвоздев А.Н. писал о 3-х стадиях постижения ребенком грамматической структуры языка: сначала слова употребляются в женском роде, затем в мужском и, наконец, появляется дифференциация, т.е. правильное словоупотребление.

5. В раннем возрасте развиваются значения детских слов. Происходит переход от многозначных детских слов к первым функциональным обобщениям. Основание для этого (обобщения) служат различные признаки предметов. Вначале ребенок группирует предметы по внешним, наиболее ярким и бросающимся в глаза признакам – 1-я ступень. На 2-ой ступени обобщение происходит по функциональным признакам, т.е. какую роль выполняют предметы. 3-я ступень – умеет вычленять общие и устойчивые признаки предметов, отражающие их природу, независимо от ситуационного, функционального использования данных предметов.

6. Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить. (Фонема – это не просто звук, а «звук плюс смысл» (Выготский, Т. 4, С. 354)).

7. В основе овладения синтаксическим строем языка лежит ориентация в его фонематической и флексивной системах. Т.е. ребенок вначале овладевает отдельными звуками, которые являются исходным материалом для построения слова, а затем отдельные слова в предложения (т.к. они могут быть связаны – 2-е открытие).

8. В раннем возрасте развиваются функции речи, происходит переход от указательной (индикативной) к обозначающей (номинативной) функции речи. По словам Д.Б. Эльконина, называние одним и тем же словом разных предметов и есть та операция, которая создает возможность обозначения.

Д.Б. Эльконин также считает, что речь и ее развитие – есть не функция, а как особый предмет (речь), которым ребенок овладевает так же, как и другими орудиями. (Обухова, С. 218-220)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Как же усваивается язык и формируется речь ребенка с точки зрения психологических механизмов? Предполагается, что это происходит 3-мя путями усвоения языка и индивидуального развития – это: 1) подражание; 2) образование условнорефлекторных ассоциаций; 3) постановка и опытная проверка эмпирических гипотез.

Подражание влияет на формирование всех аспектов речи, особенно фонетики и грамматики. Этот механизм появляется у ребенка уже в младенчестве («первые слова»). Но подражание – это начальный этап речевого развития. Без следующих 2-х он не в состоянии привести к полноценному усвоению языка.

Функция условнорефлекторного обусловливания в порождении речи заключается в том, что использование взрослыми поощрений ускоряет процесс развития речи. Однако, если поощрения и не будет, то все равно развитие речи будет происходить. (Немов, С. 72)

Формулировка и проверка гипотезы как механизм усвоения речи происходит таким образом. Некоторые дети, видя, как открывается и закрывается дверь, произносят слово «дверь». Далее, например, отец говорит: «Погладь собаку» и сам это выполняет, ребенок же эту невербальную подсказку понимает как значение слова «гладить» и строит гипотезу, что означает это слово. Однако, представим другой случай: мать катит малыша в коляске по солнечной улице и, часто поглядывая вверх, замечает: «Какой чудесный день». И ребенок после этого некоторое время может считать, что «день» - это телевизионная антенна на крыше, которую он видел в тот момент. Немов Р.С. считает, что этот механизм слишком интеллектуализирует процесс развития речи у детей раннего возраста. (Развитие личности ребенка, 87 г., С. 78)

Сочетание же и взаимодействие этих 3-х механизмов и объясняет речевое развитие. (Немов, С. 72)

Ранний возраст также характеризуется развитием эгоцентрической речи.

Личностное развитие в раннем возрасте

Ранний возраст – важный период для личностной социализации ребенка (процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его интеллектуального и личностного развития, присвоение социально-нравственных ценностей, норм, правил поведения, формирование мировоззрения). Социализация становится возможной благодаря подражанию ребенком поведению взрослых, за которыми он регулярно наблюдает.

Формирование личности в раннем возрасте связано со становлением *самосознания* ребенка. Он рано узнает себя в зеркале, откликается на свое имя, сам активно начинает пользоваться местоимением «Я».

После возникновения первичного представления о себе как об отдельно существующем субъекте и открытого заявления о себе как о личности в психике ребенка появляются и другие новообразования личностного характера. Дети-трехлетки начинают сравнивать себя с другими людьми, в результате чего у них складывается определенная самооценка, выраженное стремление соответствовать требованиям, предъявляемым взрослыми людьми. Далее у детей формируются чувство гордости, чувство стыда, уровень притязаний.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В это же время появляется и потребность в самостоятельности. Свое право на независимое поведение дети начинают активно отстаивать после заявления: «я сам», когда взрослый пытается в чем-либо помочь ребенку против их воли.

Многие дети создают себе трудности такого плана, как взбирание на гору, когда ее можно обойти, на предметы мебели, ходят с закрытыми глазами, что доставляет удовольствие ребенку. Это способствует становлению характерологических свойств личности: силы воли, настойчивости, целеустремленности.

С появлением самосознания у ребенка развивается способность к эмпатии – пониманию эмоционального состояния другого человека. Так, после 1,5 лет дети способны утешать расстроенную маму, обнимать, целовать, дать что-нибудь вкусное ей. Психологические состояния способны понять уже 2-х летние дети.

Пример: «Майкл, которому 1,5 года, дрался с Полом из-за игрушки, и тот заплакал. Майкл отдал игрушку Полу, он все равно плакал. Майкл подождал немного и принес своего медвежонка, но Пол был безутешен. Майкл снова подождал и принес полу из соседней комнаты свое одеяльце». (Развитие личности ребенка, С. 154)

В период от 1,5 до 2-х лет дети начинают усваивать нормы поведения. Например, быть аккуратными, сдерживать свои эмоции, быть послушными, выполнять требования и просьбы.

При переходе со 2 на 3-й год жизни у ребенка формируются такие свойства мотивации, как потребности в достижении успеха. Эта потребность появляется в том, что а) дети приписывают свои успехи и неудачи каким-либо обстоятельствам, например, усилиям. Другой признак этой потребности – б) характер объяснения ребенком успехов и неудач других людей. Эта мотивационная сторона тесно связана с имеющейся самооценкой ребенка.

Еще показателем развития мотивации достижения успехов является в) способность ребенка различать задания разной степени трудности и осознавать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения этих заданий. Наконец, 4-й г) показатель – это умение различать способности и прилагаемые усилия. Это говорит о том, что ребенок готов к анализу причин своих успехов и неуспехов, способен управлять деятельностью, направленной на достижение успеха и избегания неудач.

Признаки развития самосознание у ребенка:

1) *Влияние на поведение других людей*. 2-х летние дети начинают подчинять поведение других людей своим требованиям (малыш просит пересесть маму на другой стул, издать забавный звук). Таким образом, дети осознают свою способность влиять на поведение других людей.

2) *Описание своего поведения*. На 3-м году, малыш, выполняя какое-либо действие, описывает его. Взбираясь на стул, приговаривает: «Я сяду», строя башню из кубиков: «Я строю», «Я ем», «Тима сидит» и т.д.

3) *Узнавание себя*. Узнает себя в зеркале (с 22 месяцев, так. проводился эксперимент: детям пачкали нос и подводили к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

зеркалу. Дети до 22 месяцев не реагировали на свое изображение, а старшие – трогали нос).

4) *Чувство собственности*. Пример: два 3-х летних незнакомых мальчика играли в разных концах незнакомой комнаты в присутствии своих матерей. В течение первых 20 минут игры один из мальчиков, Джек, несколько раз отбирал игрушки у другого мальчика Билла. Вначале Билл на это не реагировал. Но после очередного «нападения» Билл пересек комнату, взял игрушку, с которой играл Джек, и отнес ее к своим игрушкам. Через несколько минут Джек пытался отнять ее, но Билл крепко схватил ее, и ему удалось отстоять игрушку. Так Билл проявил чувство собственности (забрал игрушку и отстоял ее).

5) *Эмпатия*. (Развитие личности ребенка, 87 г., С. 70)

Кризис 3-х лет

Итак, благодаря ведущей, предметной, деятельности в раннем возрасте появляются такие новообразования, как речь, развитие репродуктивного воображения, наглядно-действенное мышление, переходящее в наглядно-образное. Однако, самым важным, центральным новообразованием является возникновение феномена «Я сам», которое Выготский называл «внешнее Я сам». Именно это новообразование и является тем стимулом, благодаря которому распадается старая социальная ситуация развития, которая проявляется в кризисе 3-х лет. (Обухова, С. 222)

Основные симптомы этого кризиса впервые были описаны Эльзой Келер в работе «О личности 3-х летнего ребенка».

1. Негативизм. Это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых. Негативизм нельзя смешивать с непослушанием. Непослушание бывает и в более раннем возрасте. Выготский писал: «ребенок не делает, потому что его кто-то попросил».

Пример: Выготский пишет: «Девочка хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей. Она даже собирается идти туда. Я приглашаю девочку. Но так как Я зову ее, она ни за что не идет. «Ну, иди сюда», - она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать вопреки своему желанию. Девочке хотелось бы пойти, но т.к. ей предложили, она отказалась».

2. Упрямство. Это реакция на собственное решение. Упрямство не следует смешивать с настойчивостью. Упрямство состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Здесь происходит выделение личности и выдвигается требование, чтобы с этой личностью считались. Выготский пишет: «Упрямство – такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-то не потому, что ему этого хочется, а потому,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что он это потребовал». Например: ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводятся доводы, его убеждают, но т.к. он отказался, он уже и не идет. Мотивом упрямства является первоначальное решение.

3. Строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Строптивость носит более генерализованный и безличный характер. Это протест против порядков, которые существуют дома, против норм воспитания, образа жизни, к интересовавшим ранее игрушкам. Строптивость направлена вовне, в отличие от упрямства.

4. Своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис 1-го года жизни, но там ребенок стремится к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах – о самостоятельности намерения, замысла.

Это были наиболее важные симптомы, кроме которых различают еще 3 второстепенных:

5. Обесценивание взрослых. Ш. Бюлер описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка в свой адрес: «дура».

6. Протест-бунт. Проявляется в частых ссорах с родителями. Выготский пишет: «Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними».

7. Деспотизм. Встречается в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть ко всем окружающим и изыскивает для этого множество способов. Например: мать не должна уходить из дома, она должна сидеть в комнате, как ребенок этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть этого он не станет, а будет то, что требует. Можно сказать, что он пытается вернуться в младенчество, где фактически исполнялись все его желания.

В семьях с несколькими детьми этот симптом проявляется в ревности: по отношению к старшим или младшим.

Благодаря этим симптомам, ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими (Выготский). Наступает отделение ребенка от взрослого. В результате чего, взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни. Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей. Возникает тенденция к самостоятельной деятельности, но похожий на деятельность взрослого, т.к. он – образец.

Кроме этих главных симптомов, есть и другие, невротического характера: возможен энурез, ночные страхи, иногда резкие затруднения в речи, гипобулические припадки.

Описав все 7 симптомов, Выготский определяет их в целом как трудновоспитуемость. Определяя это понятие, он говорит об изменениях в социальных отношениях ребенка с ближайшими взрослыми. Все симптомы, по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Выготскому, вращаются вокруг оси «Я» и окружающих людей. Все это заставляет говорить о психологическом отделении от ближайших взрослых.

Выготский делает вывод, что в 3 года ребенок мотивирует свои поступки отношениями с окружающими; т.е. кризис 3-х лет – «это прежде всего кризис социальных отношений; возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка..., мотив дифференцирован от ситуации».

Согласно Божович, с появлением новообразования – системы «Я», выражающегося в слове «Я», доминирующей становится потребность в реализации и утверждении собственного Я. Депривация именно этой потребности вызывает трудности в поведении детей. После возникновения системы «Я», возникают и другие новообразования, наиболее значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошим».

Появление самооценки (желания быть хорошим) приводит к усложнению внутренней позиции ребенка: с 1 стороны, присутствует желание действовать по-своему, с другой – соответствовать требованиям взрослых (значимых только!). Это приводит к возникновению амбивалентных тенденций в поведении.

Д.Б. Эльконин, определяет такое новообразование раннего возраста – личное действие (правильный способ употребления предмета) и сознание «Я сам». В совместной предметно-манипулятивной деятельности ребенка со взрослым к 3-м годам возникает желание действовать по собственному усмотрению, действовать вопреки ситуации, предложенной взрослым.

Наиболее развернутое исследование кризиса 3-х лет проведено Т.В. Гуськовой, в котором анализирует отечественные и зарубежные исследования. Она установила, что кризис приводит к появлению у ребенка двух наиболее ярких черт: уязвимости и непредсказуемости поведения. Также Гуськова выделяет два «пояса» симптомов: 1) симптомы, направленные на достижение в предметно-практической сфере; 2) симптомы, концентрирующиеся вокруг отношений ребенка и взрослого.

Гуськова вводит представление о поведенческом корреляте центрального новообразования 3-х лет – «гордости за достижение».

Коррекционная работа

Новообразование раннего возраста приводит к экспериментированию с собственной самостоятельностью. Негативизм в поведении связан с внешне немотивированными требованиями самостоятельности. Часто проявляется в отказе от действия, даже нечастого по собственному желанию. Поведение характеризуется действием по собственному произволу (в противоположность произвольному действию). Родители четко выделяют ситуации, в которых необходимо твердо и спокойно настоять на запрете, не реагировать на провоцирующее поведение ребенка. Ребенок нуждается в эмоциональном принятии, ласке. Очень полезны совместные игры, в которых показывается, как действовать с игрушками. Можно предоставить малышу возможность играть самостоятельно (пусть поначалу 1-2 минуты).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В целом кризис 3-х лет объективно завершается с возникновением у ребенка полноценной игры. Для этого необходим перевод личного действия в игровой план. В течение кризиса выделяются 2 линии: линия становления личного действия и линия возникновения игры. Первая линия оформляется в столкновении намерения ребенка и запрета, вторая возникает в совместных со взрослыми игровых действиях. Соответственно строится и поведение взрослого. Обычно протестное поведение адресовано близкому взрослому (родителю), а с начала игры могут возникать и с родителями, и в детском саду. (Поливанова)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 3.4 Дошкольный возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность дошкольного возраста

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чем же она заключается? Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает отношения с миром взрослых людей. По словам Эльконина, дошкольный возраст вращается вокруг взрослого человека как вокруг своего собственного центра. Взрослый для ребенка выступает в обобщенной форме, как носитель общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т.д.). Д.Б. Эльконин считает социальную ситуацию развития дошкольника противоречивой, т.к. ребенок, являясь уже членом общества, жить без общества не может и основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми. Однако осуществить эту потребность в современных условиях полностью невозможно, т.к. жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет игровая деятельность.

Пытаясь смоделировать реальный мир, существующие в нем отношения и включиться внутрь такой смоделированной модели, ребенок осуществляет такую деятельность как сюжетно-ролевая игра. Она же, т.е. игра – является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. (Обухова, С. 231-232, 1995 г.)

Осуществлять эту деятельность позволяет еще одна особенность социальной ситуации развития, которая состоит в возникновении взаимоотношений со сверстниками, образовании «детского общества». (Петровский, С. 50, 1979)

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносит в свою игру некоторые формы отношений, связанных с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. Выполняя взятую на себя роль, ребенок воспроизводит соответствующие ей действия, но, перенося их с реальных предметов на заместители.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внутреннюю и внешнюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает наличие у себя переживаний и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются, у ребенка появляется своеобразная «логика чувств». (Сапогова, С. 253)

Игра, ее значение в психическом развитии ребенка

Д.Б. Эльконин называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека».

Что же составляет предмет игровой деятельности? Это – взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

Игра есть та деятельность, где ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений. Игра – это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Как показали исследования Эльконина, игра – это не всеобщая форма жизни всех детей, она – образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда нужно подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция активно входить в эту жизнь. На почве этой тенденции и возникает игра. (Обухова, С. 233) Необходимо иметь в виду, что игра становится не сразу сюжетно-ролевой. Детские игры проходят довольно значительный путь развития от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами.

Чтобы проследить, как происходит развитие игры, их совершенствование, условно разделим дошкольное детство на 3 периода: 1) младший дошкольник (3-4 года); 2) средний дошкольник (4-5 лет); 3) старший дошкольник (5-6 лет). (Немов, С. 81)

Младшие дошкольники чаще играют в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, двигательные навыки. Младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых – в этом основное содержание игры младших дошкольников. Например, играя в обед, малыши режут хлеб, варят кашу, моют посуду, при этом многократно воспроизводя эти действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша еще по тарелкам не раскладывается. Здесь содержание игры исключительно в действиях с предметами.

Игровой сюжет, как и роль игровая, еще не планируются. (Мухина, С. 118, 1985 г.)

В среднем дошкольном возрасте игры становятся совместными. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности – ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строится это отношение, строго следят за соблюдением правил и стараются сами им следовать. (Немов, С. 81) Например, эти отношения могут разыгрываться и с куклой, получившей определенную роль. Также, например, ребенок, взявший на себя роль

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воспитателя, няни, следит, что бы все дети (куклы) съели всю кашу и не разговаривали между собой во время еды.

Развернутая передача отношений между людьми в игре учит ребенка подчиняться определенным правилам. Благодаря таким играм, дети приобщаются к пониманию общественных функций людей и правил отношений между ними. (Мухина, С. 119-120)

У старших дошкольников содержанием игры становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети этого возраста придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети устремляют свое внимание на то, что «бывает». Поэтому они спорят о том, что бывает и что не бывает: «Мамы так не делают!»; «Разве доктор так обращается с больными?» и т.п. (Мухина, С. 120)

В этом возрасте игра уже, действительно, носит характер сюжетно-ролевой.

Рассмотрим структуру развернутой сюжетно-ролевой игры:

1) Единица, центр игры – роль, которую берет на себя ребенок. Дети играют во все профессии, которые только знают. Самое важное в ролевой игре то, что взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность обобщенно, в символическом виде.

2) Символизм игры, т.е. ребенок заменяет реальные предметы заместителями (знакомыми символами) этих предметов, которые хоть немного имеют сходство с реальным (полспички – мишутка, спичка – мама-мишка и т.п.).

3) Игровые действия.

4) Правила. Ребенок испытывает удовольствие от того, что он действует так, как требуют правила. (Обухова, С. 233-234)

Итак, подытожим, каково же значение игры для психического развития ребенка?:

– во-первых, игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов;

– во-вторых, игра оказывает постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка (мыслит в плане представлений, т.к. символизация игры характерна);

– в-третьих, в игре, подчиняясь ее правилам, исходя из взятой на себя роли, ребенок развивает свои чувства и волевую регуляцию поведения;

– в-четвертых, играя, ребенок усваивает элементарные элементы учебной деятельности;

– в-пятых, большое влияние игры на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого участника определенного уровня развития речевого общения. Необходимость объясняться со сверстниками стимулирует развитие речи. Развивается знаковая функция речи;

– в-шестых, игра особое значение имеет для развития рефлексивного мышления. *Рефлексия* – способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, мотивами и поступками других людей. (Мухина, С. 240-242, 2000 г.)

Помимо игры как ведущей деятельности, большое значение занимают такие виды деятельности, как, например, изобразительное искусство, в частности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

детское рисование, музыка, элементарный труд, восприятие сказки, учение. (Обухова, С. 239, 1995 г.)

Познавательное развитие дошкольника

Активное включение ребенка-дошкольника в различные виды деятельности, расширение круга его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками способствуют быстрому развитию и совершенствованию многих психических познавательных процессов. (Асеев, С. 68)

Это относится, в частности, и к сенсорному развитию, т.е. развитию ощущений, восприятия и образного представления.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – 1) усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и 2) овладение новыми действиями восприятия, ощущения, позволяющими все более полно и расчлененно воспринимать мир. (Мухина, С. 222)

Раскрывая суть первой стороны сенсорного развития, необходимо усвоить, что в дошкольном возрасте происходит переход от применения собственного сенсорного опыта ребенка (эта фигура как «домик») к использованию общепринятых **сенсорных эталонов**, - это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений, - цвета, формы (эта фигура – треугольник, а раньше было – «домик»), величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т.п. (Мухина, С. 222)

В 1-ой половине периода ребенок начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий восприятия и наглядно-образного мышления – сенсорные эталоны и наглядные модели (выделение и отображение в наглядной форме связей и отношений между предметами и явлениями).

Так, в 3 года ребенок знает, что такое «цвет», ориентируется в звуках (высота, долгота);

4 года – знает форму, а на 5-м году начинает зрительно расчленять форму предметов на заданные части (этому способствует аппликация и конструирование из кубиков);

5 лет – дети хорошо владеют представлениями о цветах, геометрических формах, отношениях 3-4 величин (большой, маленький, самый большой, самый маленький).

Однако, самое трудное для детей – усвоение эталонов величины, т.к. они не владеют хорошо системой мер. Вместе с тем, восприятие в этом возрасте имеет и несовершенства: 1) дети не учитывают ряд свойств предметов или учитывают их неправильно. Это связано с тем, что четкие представления складываются лишь об основных разновидностях свойств, из-за чего малоизвестные свойства приравниваются ребенком к известным. Например, имея представление о квадрате, ребенок неизвестные ему трапеции, ромбы может воспринимать как квадраты; 2) дети затрудняются последовательно обследовать (например, осмотреть) предметы, объекты и беспорядочно перескакивают с одной фигуры на другую.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Но к 6 годам, ребенок уже умеет планомерно и последовательно обследовать объекты, может описывать их свойства, руководствуясь сенсорными эталонами, пользуясь при этом только одним зрительным восприятием.

Итак, усвоение сенсорных эталонов – это только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов.

Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, – это усвоение новых и совершенствование имеющихся действий восприятия, или перцептивных действий.

Развитие перцептивных действий проходит в 3 этапа:

1 этап, когда процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. Для более успешного и быстрого прохождения этого этапа целесообразно предлагать для сравнения сенсорные эталоны. Это этап внешних перцептивных действий;

2 этап - перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Эти действия теперь осуществляются при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами;

3 этап наступает, когда перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс активен, протекает в сознании и в подсознании ребенка. В результате внешнее перцептивное действие превращается во внутреннее умственное действие. (Немов, С. 84)

Усвоение перцептивных действий ведет за собой развитие других способностей.

Таким образом, возникают **внутренние действия восприятия**, но если появляются задачи, которые ребенок не может решить только с помощью внутренних действий восприятия, то ребенок возвращается к внешним действиям.

В старшем дошкольном возрасте развивается ориентировка в пространстве и времени, и на протяжении всего дошкольного возраста здесь действует общая закономерность: представления о предметах и их свойствах формируются раньше, чем представления о пространстве, а ориентировка в пространстве предшествует ориентировке во времени (и легче дается ребенку). Под руководством взрослого дошкольник формирует понятия: -лево/право- (по своей правой руке ребенок определяет местоположение других объектов: например, узнать, где находится правый глаз, ребенок может ориентируясь на свою правую руку); -между-, -перед-, -возле-, -над, под, внутри, около- и т.п. Важно, чтобы парные отношения (например, -над/под-) усваивались одновременно, т.к. это легче для понимания ребенком. Определенные сложности в усвоении этих отношений связаны с эгоцентрической позицией дошкольника.

Внимание. За дошкольный период внимание в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии приобретает большую сосредоточенность и устойчивость.

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

на них, т.е. внимание становится произвольным. Важно знать, что само по себе произвольное внимание развиться не может, а формируется оно благодаря включению ребенка взрослым в новые виды деятельности (рисование, конструирование, чтение ребенку).

На первых порах овладения произвольным вниманием детям трудно управлять им. Поэтому в развитии способности произвольности внимания помогают рассуждения вслух. Это доказано экспериментально. Если ребенка попросить постоянно говорить о том, что он должен держать в сфере внимания, то он сможет значительно дольше произвольно управлять вниманием, чем без речи вслух.

Таким образом, произвольное внимание формируется в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. (Мухина, С. 254)

Однако, необходимо иметь в виду, что непроизвольное внимание остается преобладающим на всем протяжении дошкольного возраста.

Развитие памяти. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению.

Память дошкольника носит в основном непроизвольный характер, запоминание и припоминание происходит независимо от воли и сознания ребенка. Ребенок запоминает то, на что он обратил внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что ему было интересно. Следовательно, у младших дошкольников доминирует непроизвольная зрительно-эмоциональная память.

У нормально развивающихся детей младшего и среднего дошкольного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память. Эти дети легко воспроизводят виденное, слышанное, но при условии, что оно вызвало у них интерес, и дети были заинтересованы, чтобы запомнить это. Благодаря этой памяти хорошо совершенствуется речь, дети научаются пользоваться названиями предметов домашнего обихода и т.п. (Немов, С. 87)

В среднем дошкольном возрасте начинают складываться, а в старшем дошкольном возрасте совершенствоваться произвольные формы запоминания. Наиболее успешно этот процесс происходит в игровой деятельности, когда запоминание является залогом успешного выполнения взятой на себя роли.

Овладение произвольной памятью проходит 2 этапа:

1) на первом ребенок выделяет только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, т.к. окружающие часто требуют от ребенка воспроизведения того, что он делал раньше; 2) задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок осознает, что не запомнив, он не припомнит.

Приемам произвольной памяти ребенка учат взрослые, например, задавая ему вопросы: «А что было потом?», «Что ты узнал еще?».

Следует отметить, что хотя произвольная память у дошкольников уже и развита, но по-прежнему непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала.

В дошкольном возрасте у некоторых детей встречается особый вид зрительной памяти – эйдетическая память – это очень яркая и отчетливая по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воспроизведенным образам память, которая проявляется в том, что ребенок как бы снова видит перед собой то, о чем рассказывает. Однако, эйдетическая память – возрастное явление и в дальнейшем утрачивается.

Память дошкольника, несмотря на ее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией, заняв центральное место среди других психических процессов. (Мухина, С. 254-257)

Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся в раннем детстве знаковой функцией сознания, т.е. символической функцией. Дальнейшее развитие символическая функция получает в игровой деятельности, где символизация – одна из структур игры. (Немов, С. 88)

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает репродуктивное воображение, механически воспроизводящее полученные ранее впечатления в виде образов. Например, ребенок скачет верхом на палочке, и в этот момент он всадник, а палка – лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, похожего на лошадь и пригодного для «скакания», и не может преобразовать палку в лошадь, пока непосредственно не скачет на ней.

Постепенно происходит интериоризация – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, а представлен в уме (палка, как лошадь уже не нужна, т.к. она в сознании представлена). Этот момент и есть зарождение процесса воображения как психического процесса. (Мухина, С. 258)

В старшем дошкольном возрасте воображение из репродуктивного превращается в творчески преобразующее. Оно соединяется с мышлением, начиная выполнять познавательно-интеллектуальную функцию, становится управляемым.

Кроме этой функции, воображение имеет и аффективно-защитную роль. Благодаря познавательной функции воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. Аффективно-защитная роль воображения состоит в том, что через воображаемую ситуацию может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов, которое трудно обеспечить при помощи реальных практических действий. Эта функция является основой для снятия тревожности, страхов ребенка при помощи тренинговых занятий. (Немов, С. 89)

Мышление. Сюжетно-ролевые игры стимулируют развитие еще одного важного процесса – мышления, в первую очередь наглядно-образного, на уровень развития которого влияет степень развитости воображения.

В дошкольном детстве выделяют такие главные линии развития мышления, как: 1) дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; 3) начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач; 4) еще одной яркой особенностью мышления дошкольника является то, что именно в этом возрасте впервые возникает познавательная направленность мышления. Эта особенность проявляется в бесконечных вопросах ребенка к взрослому.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Однако, нужно помнить, что основной вид мышления дошкольника – образное мышление (результат получают в уме).

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит 2 этапа:

1) ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач;

2) ребенок познает систему понятий, обозначающих отношения, и усваивает правила логики рассуждения. Последнее относится уже к школьному периоду.

Развитие внутреннего плана действий, характерного для логического мышления, проходит в 6 этапов (Н.Н. Подьяков. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. 2, 1981 г.) от младшего дошкольного возраста до старшего:

1. Ребенок с помощью рук, манипулируя вещами, решает задачи в наглядно-действенном плане.

2. В решение задачи ребенок включает речь, не только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. Основной результат получается еще руками.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе (плана) память и опыт.

5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же задачи в наглядно-действенном плане, дабы подкрепить ответ, полученный в уме и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи и выдача конечного результата происходит целиком во внутреннем плане, без обращения к реальным действиям.

Подводя вывод из описанной выше схемы, следует указать на то, что у детей пройденные этапы мыслительных действий и операций не исчезают полностью, а, преобразуясь, заменяются новыми. В детском интеллекте представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все 3 вида мышления.

У дошкольников происходит также процесс развития понятий, особенно интенсивно, когда мышление и речь соединяются друг с другом.

Чтобы понять динамику развития понятий, наряду со знанием о развитии мышления, необходимо знать особенности развития речи в дошкольном возрасте.

Развитие речи в дошкольном возрасте

Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитие речи идет в нескольких **направлениях**: совершенствуется её практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Развитие словаря и грамматического строя речи. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним возрастом рост составляет примерно три раза. На рост словаря существенное влияние оказывает социальная среда; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

К 3 годам ребенок употребляет до 500 слов, а понимает около 1500; в 6 лет ребенок знает 3-7 тысяч слов, а употребляет около 2000 слов. Словарь ребенка содержит все части речи, умеет правильно склонять и спрягать. К 5-6 годам при условии обучения ребенок справляется с фонематическим (звуковым) анализом слова.

Словарь дошкольника увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных. Рост словаря сопровождается освоением умения сочетать слова в предложениях по законам грамматики. В дошкольном периоде усваивается морфологическая система родного языка, ребенок в основных чертах осваивает типы склонений и спряжений. Дети овладевают сложным предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (например для обозначения детенышей животных и др.). Эта способность приводит к развитию так называемого «**детского словотворчества**» (например, лев – левунчик (маленький лев), нырять – выныривать (вместо «всплывать») и т.п.).

Дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова, поэтому они с радостью упражняются в сочинении рифм.

Развитие фонематического слуха. Фонематический слух формируется на основе непосредственного речевого общения. Уже к 3-м годам дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга даже по одному звуку. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять его на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Поэтому ребенок 5-6 лет затрудняется дать звуковой анализ даже простого слова из трех звуков. Однако при специальном обучении звуковому анализу слова ребенок способен овладеть данной способностью. Как правило достигается это за счет интонированного произнесения разбираемых слов (например, ж-ж-жук; ж-у-у-ук; жу-к-к-к). Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом.

Осознание словесного состава речи. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании эта способность развивается медленно. Ускоряет этот процесс специальное обучение, благодаря

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Развитие функций речи.

Коммуникативная функция. Уже в раннем возрасте ребенок легко пользуется речью как средством общения. Однако он общается только с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены ребенок и взрослый. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий или предметов осуществляется с помощью **ситуативной речи**. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы и определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но непонятна постороннему лицу, не знающему ситуацию. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумевающегося подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь пестрит словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому или к чему эти местоимения относятся. Точно также речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, однако они не уточняют её содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер ребенка по общению ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от речевой ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, которые пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («он», «она»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным («Оно (солнце) было красным»). Это существенный этап в развитии речи ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает **контекстной речью**. Она достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была более понятной без её непосредственного восприятия.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью более низкого ранга. В условиях непосредственного общения ею пользуются и взрослые. Дальнейшее развитие контекстной речи идет в школьном возрасте.

Особым типом речи является **объяснительная речь**. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснять сверстникам содержание предстоящей игры, устройство игрушки и другое. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Планирующая функция. Эта функция состоит в том, что речь превращается в средство планирования и регуляции практического поведения ребенка. Выполнять эту функцию **речь** начинает выполнять в связи с тем, что она **сливается с мышлением** ребенка.

Мышление ребенка в раннем возрасте было включено в его предметно-манипулятивную деятельность; речь же выступала в качестве обращений ко взрослому за помощью. К концу раннего возраста у ребенка, выполняющего какую-то деятельность, появляются слова, которые ни к кому не обращены. Они обращены к тому, что он делает, т.е. возникает **эгоцентрическая речь**. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются слова, предваряющие и направляющие его деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое действие. Ближе к старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни к кому не обращается, значит он выполняет работу молча. Это не значит, что мышление перестает протекать в речевой форме. **Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь** и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию.

Знаковая функция. В игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей соответствующих предметов.

Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании – знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

Знаковая функция речи – ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своего века.

Экспрессивная функция. Это генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию, окрашивая её коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

Общаясь с другими с людьми, человек в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, что он стремится рассказать, или к самим участникам общения. (Мухина В.С., 1997, с. 175-181)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Личностное развитие дошкольника

На протяжении дошкольного возраста происходит быстрое развитие не только психических процессов, но и свойств личности ребенка. В дошкольном возрасте начинает реально складываться в основных чертах его личность, формируется новый тип поведения. Если в раннем детстве и у младших дошкольников в общей картине поведения преобладают импульсивные действия, то к старшему дошкольному возрасту развивается способность к произвольному управлению своими действиями и поступками. (Асеев, С. 76-77)

Весь дошкольный возраст как период развития личности ребенка можно разделить на 3 подпериода:

1) 3-4 года, когда преимущественно развивается эмоциональная саморегуляция;

2) 4-5 лет, когда происходит преимущественное развитие нравственной саморегуляции;

3) около 6 лет и включает формирование деловых личностных качеств ребенка. (Немов, С. 158)

Развитие эмоциональной саморегуляции состоит в том, что на протяжении дошкольного периода эмоциональные проявления, чувства ребенка приобретают большую глубину и устойчивость. Еще одним важным направлением развития чувств является увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием ребенка. Так, уже ребенку 3-х лет приятна похвала взрослых, его огорчает порицание. У ребенка возникает чувство гордости и стыда, зависящие от оценки, которую дают его поведению взрослые. (Мухина, С. 202)

Одной из ведущих потребностей дошкольника является потребность в эмоциональном благополучии – в ласке, защите, внимании и уважении. Ее удовлетворение учит ребенка платить другим «любовью за любовь». Обратные проявления по отношению к ребенку (грубость, невнимание) формируют чувство неуверенности в себе, страха, недоверия, невротические реакции, недоверчивость. Особое место здесь занимает чувство страха – за себя, за других; страх быть покинутым и т.д. На базе этих страхов может сформироваться «невротическая триада» – тики, заикание, энурез. (Сапогова, С. 281)

В связи с тем, что у ребенка эмоциональные проявления начинают носить разумный характер, т.е. ребенок начинает радоваться успеху и наоборот, то у него начинает развиваться самооценка и рефлексия. Это происходит путем сравнивания результатов своей деятельности и аналогичной деятельности других людей, благодаря чему ребенок учится оценивать свои собственные возможности. На основе самооценки формируется уровень притязаний.

Далее в процессе индивидуального развития ребенка у него формируется представление о прилагаемых усилиях, вслед за которым возникает и конкретизируется представление о способностях. (Немов, С. 162)

Поскольку самооценка является неотделимой характеристикой самосознания, то можно говорить, что у дошкольника повышается уровень самосознания. Связано это прежде всего с тем, что ребенок отделяет себя от

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

других людей, начиная оценивать в сравнении себя и других. (Мухина, С. 178)

Мы также отметим, что в дошкольном возрасте происходит усвоение нравственных норм, формирование более или менее устойчивых моральных представлений, а также способность к нравственной саморегуляции.

Основную роль в усвоении моральных представлений детей играют взрослые, которые занимаются их обучением, воспитанием, а также сверстники. Особую, однако, роль продолжает играть мать ребенка, которая является основным взрослым, который одобряет либо не одобряет то или иное поведение ребенка.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением морально-этических норм. Выносить моральную оценку событию ребенок может на основе формирующегося внутреннего действия в воображаемых условиях, что позволяет ему активно пережить события и поступки, в которых сам не участвовал. (Сапогова, С. 279)

Под влиянием оценок взрослых у дошкольников возникают зачатки чувства долга, первые моральные потребности. Удовлетворяя притязания на признание со стороны взрослых и детей, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам. (Сапогова, С. 279)

В дошкольном возрасте формируется и чувство ответственности за поступки, поэтому здесь впервые появляются «ябеды».

Для старших дошкольников часто свойственно явление альтруизма (отдает лучшую игрушку, например, видя страдания другого). (Сапогова, С. 280)

К старшему дошкольному возрасту, наряду с эмоциональной саморегуляцией, появляются более сложные чувства – чувство прекрасного, красоты, ритма, гармонии. Формируется внутренний мир, в котором ребенок анализирует возникшие чувства, переживания.

Первыми дети усваивают нормы и правила бытового поведения, гигиенические нормы, нормы, связанные с собственными обязанностями, с обращением с животными, своими вещами. Последними усваиваются нормы, касающиеся обращения с людьми.

В процессе роста ребенка нравственные нормы поведения становятся привычными, приобретают устойчивость, теряют ситуативный характер. К концу дошкольного возраста у большинства детей складывается своя нравственная позиция, которой они следуют, т.е. возникает личностная нравственная саморегуляция. У ребенка формируются начала нравственного самосознания. (Немов, С. 159-160)

Прежде, чем перейти к рассмотрению особенностей формирования деловых личностных качеств ребенка, необходимо уяснить, что: довольно рано у ребенка возникает качество, которое играет в его личностной судьбе существенную роль. Это стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих. Из этого качества вырастают потребность, а в дальнейшем и мотивация, в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и т.д.

Реализация вышеуказанных качеств происходит благодаря дальнейшему развитию мотивов общения, в силу которых ребенок стремится расширить свои

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

контакты с окружающими. В старшем дошкольном возрасте мотивы общения расширяются и уже содержат не только мотивы любознательности, но и деловые и личные. Деловые мотивы – они побуждают ребенка к общению с людьми ради решения задачи какой-либо. Личные мотивы направлены на решение таких внутренних проблем как оценка своих поступков, отношение к себе окружающих и т.п.

Рассмотрим, как происходит развитие такого делового мотива, как мотивация достижения успехов.

Вначале – в младшем дошкольном возрасте – дети учатся различать задачи по степени их сложности. Затем, когда цель достигнута, они начинают судить о своих возможностях.

Далее, в 5-летнем возрасте происходит конкретизация представлений о своих возможностях.

К 6-летнему же возрасту понятие возможности уже трансформируется в представление о своих способностях.

Однако окончательно оформляется мотивация достижения успеха после того, как ребенок становится способным выбирать адекватный своим способностям образ действий. Но это уже происходит за пределами дошкольного возраста.

Центральным моментом в развитии личности дошкольника является то, что у ребенка к 6-летнему возрасту возникает соподчинение мотивов. Это означает, что дети научаются действовать исходя из более высоких, нравственно значимых мотивов, подчиняя им свои действия и сопротивляясь сиюминутным желаниям, противоречащим основным мотивам поведения. (Немов, С. 161-164)

Главное личностное новообразование – **иерархия мотивов** – есть результат (Леонтьев) столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу. То, что называют произвольностью поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых.

Умение соподчинять мотивы выявляется в ситуациях выбора и там, где непосредственные желания ребенка сдерживаются различными ограничителями, например, запретом взрослых, собственным контролем (произвольностью). Собственный контроль возможен после 5 лет, а до этого наиболее силен мотив поощрения/взыскания родителями. (Сапогова, С. 277-278)

В целом мотивационную сферу дошкольников характеризуют такие группы мотивов, как: 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых; 2) игровые мотивы; 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; 4) мотивы самолюбия, самоутверждения; 5) познавательные мотивы; 6) соревновательные мотивы; 7) мотивы достижения; 8) нравственные мотивы; 9) общественные мотивы.

Трудно представить, как бы смогло произойти формирование у ребенка таких личностных свойств как: эмоциональная и нравственная саморегуляция,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

соподчинение мотивов, - если бы этот процесс не обеспечивался развитием воли ребенка.

Волевые действия проявляются не только в регуляции личностных свойств, поведения, но и в организации развития способности к произвольности познавательных процессов.

Волевое развитие в дошкольном возрасте проходит следующие ступени. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных для этого обстоятельствах.

В среднем дошкольном возрасте количество волевых проявлений возрастает, но они все еще не занимают значительного места в поведении.

Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длинным волевым усилиям.

Развитие волевых действий у дошкольника имеет 3 стороны: 1) развитие целенаправленности действий; 2) установление отношений между целью действий и их мотивом; 3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий. (Мухина, С. 204-206)

В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых.

Вершиной же личностного развития ребенка в дошкольном детстве является персональное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач. (Немов, С. 167-168)

Возникает осознание себя во времени: оформляется индивидуальное прошлое («когда я был маленький») и индивидуальное будущее («когда я вырасту и стану большим»). Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает интересоваться началом и концом собственной жизни (откуда я взялся, почему двое родителей); возможно появление страхов (огня, воды, землетрясений), связанных с концом жизни. Страхи, связанные со смертью, порождают ряд «обереговых» ритуалов (обходить трещины на асфальте), своеобразных игр-«страшилок» (про «кровавую руку», про «черный плащ»).

Компонентом самосознания является психосексуальная идентификация.

К концу возраста складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

На основе возникновения личного самосознания возникает кризис 6-7 лет.

Кризис 6-7 лет

Л.С. Выготский выделяет 2 симптома кризиса – манерничанье и кривляние и указывает, что 7 лет – это возраст «потери непосредственности». Поведение перестает быть естественным, непосредственным. Причиной этого он называет обобщение переживаний – момент в развитии, приводящий к удерживанию некоторого переживания, «вклиниванию» обобщенного переживания в поведение ребенка. Поведение ребенка перестает быть сиюминутным, оно опосредуется обобщенным переживанием.

Согласно Л.И. Божович, источником кризиса 7 лет является несоответствие нового личностного образования – позиции школьника – старой системе

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношений, характерной для дошкольного поведения. Т.е. дети начинают мечтать о школе, привлекательными для них становятся «серьезные» дела, дети начинают тяготиться обществом младших дошкольников.

К 7 годам, как установила Е.З. Басина, происходит кардинальное изменение самооценки. До 6 лет ребенку характерно безусловное положительное отношение к себе независимо от конкретной сферы, по которой он должен оценивать себя (методика «линейка Дембо»). При этом ребенок ставит себя на самое высокое место. К 7 годам ответы меняются: во-первых, различаются Я-реальное и Я-идеальное по всем сферам; во-вторых, Я-реальное занимает свое положение чуть выше середины шкалы, что соответствует обычным ответам здоровых взрослых; в-третьих, Я-идеальное остается на верхней шкале, что отражает некоторый инфантилизм 7-леток.

Новые исследования позволили уточнить и расширить перечень симптомов кризиса 7 лет, который можно разделить на 3 категории симптомов.

Первая категория центрируется вокруг некоторого правила, заданного взрослым, некоторых домашних установок. Симптомами, т.е. реакциями ребенка на правила взрослых могут быть следующие:

– Спор – ребенок оспаривает необходимость требуемого или время выполнения (чаще – ссылаясь на занятость);

– Непослушание – невыполнение привычных требований или установлений. Отказ от участия в привычных делах. Противопоставление своих дел или намерений требованиям родителей. К непослушанию также относится отказ прекратить некоторое неприятное или нежелательное действие. Часто такое действие бывает демонстративным;

– Пауза – промежуток времени между обращением к ребенку и ответной его реакцией. Во время паузы ребенок «не слышит», о чем его просят;

– Требовательность – настаивание на своем, напоминание об обещанном (навязчивое), «занудство»;

– Остальные симптомы: упрямство, хитрость, капризы.

Почему так происходит? Все подобные ситуации касаются некоторого раз и навсегда заведенного правила, установленного некогда родителями. Понятно, почему мыть руки, чистить зубы и т.п. необходимо. Но кому понятно? Понятно взрослому, т.к. он установил это. К 7 годам ребенок начинает выделять правила, которые им самостоятельно не установлены. И эти правила ребенок стремится нарушать. Таким образом, ребенок противопоставляет собственную позицию позиции родителей.

Почти одновременно возникают и собственные занятия, т.е. возникают самостоятельные занятия и стремление к самостоятельности. Это симптомы *второй категории*: возникновение новых видов продуктивной деятельности и стремление к выполнению некоторых домашних обязанностей, ранее не принадлежавших ребенку. Например, ребенок «стирает сам свои вещи», «просит разрешения самому сходить в магазин». Детям начинают нравиться: шитье, вязание, конструирование, рисование и т.п. На это ребенок ждет обязательной похвалы и болезненно реагирует на критику своего произведения. При этом

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

происходит отказ от ранее привычных видов продуктивной деятельности (например, рисования, лепки).

В эту категорию входят и другие симптомы:

– Общие вопросы – в общении ребенка с родителями возникают новые темы, не связанные с ежедневным бытом. Ключевые темы: происхождение планет, жизнь на Земле и планетах, другие страны, морально-этические вопросы и т.п., семейные связи (дедушки, прадедушки...);

– Школа – разговоры о школе.

Все эти симптомы (второй категории) свидетельствуют об изменении места ребенка в семейных отношениях, об эмансипации от близких взрослых, о стремлении занять новое место в системе отношений: встать в новую взрослую позицию по отношению к семье.

Симптомы *третьей категории* носят нейтральный характер, но демонстрируют взрослость. Это:

– Взрослое поведение – частный случай манерничанья и кривляния, когда ребенок ведет себя демонстративно «по-взрослому». На вербальном уровне это выражается в демонстративной рассудительности, в поведении – в карикатурной взрослости (во всем подражает, например, сын отцу);

– Внешний вид – внимание к собственной внешности. Споры об одежде. Дети, надевая одежду, часто спрашивают: «Я теперь одет как школьник?» («– взрослый?»).

Однако, следует помнить, что симптомы могут быть взаимозаменяемы.

Коррекционная работа

Трудности в поведении (негативизм) касаются домашней ситуации (правил). Кризис 7 лет первый из критических возрастов, когда возможны вербальные формы помощи ребенку в переживании трудного периода. При негативизме следует спокойно и твердо настаивать на семейных требованиях, объясняя ребенку, почему в семье возникли такие правила и уклад.

Если ребенок стремится к самостоятельным занятиям, ему нужно помочь, предоставить возможности для новых форм деятельности. Можно предлагать ребенку новые формы занятий и предоставить возможность взять на себя какие-то новые обязанности. Если же ребенок через короткое время «забудет» о том, что взялся за самостоятельное выполнение какого-то поручения, напомнить ему об этом целесообразно, мягко подчеркнув сложность взрослой позиции, но и выразить надежду на то, что ребенок может с этим справиться.

Расширение сферы интересов ребенка, происходящее в этом возрасте, нуждается в поощрении. Нужно поддерживать интерес ребенка, давать ему пищу для размышления, развития: водить в музеи, на экскурсии, не жалеть времени на обсуждение увиденного.

Как и в предшествующие кризисы полезно дифференцировать свое поведение (взрослым) в зависимости от требований ребенка на позволяющее (разрешающее) и запрещающее.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 3.5 Младший школьный возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младшего школьника

Как считал В.В. Давыдов, младший школьный возраст – это особый период в жизни ребёнка, который выделился исторически недавно. Его не было у тех детей, которые не посещали школу. Появление его связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Поскольку система среднего образования ещё окончательно не определилась, то психологические особенности этого возрастного этапа нельзя считать досконально и окончательно изученными. Можно лишь, по Давыдову, говорить о наиболее характерных чертах этого возраста. (Обухова, с. 260).

Младший школьный возраст занимает диапазон от 6-7 лет до 10-11 лет (1-4 классы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребёнка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребёнка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идёт обучение. Границы этого возраста могут сужаться и наоборот, что зависит от использования определённых методов обучения. Например, более совершенные методы ускоряют, а менее совершенные – замедляют развитие. (Немов, с. 104-105).

Что же происходит, когда ребёнок приходит в школу? А **происходит перестройка** всей **системы отношений ребёнка с действительностью**, как говорил Д.Б. Эльконин. **Если у дошкольника** имеется 2 сферы социальных отношений: «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – дети» и эти системы связаны игровой деятельностью. Причём результаты игры не влияют на отношения ребёнка со взрослыми, с детьми, с родителями. Эти отношения существуют параллельно. **То у школьника** возникает **новая структура социальных отношений**. Система «ребёнок – взрослый» дифференцируется:

Ребёнок - учитель

Ребёнок – взрослый

Ребёнок – родители

Также сохраняется система «ребёнок – дети». Система «ребёнок – учитель» начинает уже определять отношения с родителями и отношения ребёнка с детьми. Это экспериментально показали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и И.С. Славина. Хорошее, «пятёрочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребёнка и взрослых и отношения со сверстниками. Первое что спрашивают взрослые у ребёнка: «Как ты учишься?». Поэтому система «ребёнок – учитель» становится центром жизни ребёнка, от которой зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий:

Ребёнок – учитель

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ребёнок – родители ребёнок – сверстники (дети).

Впервые отношения «ребёнок – учитель» становятся отношением «ребёнок – общество» (ребёнок же к этому стремился, что проявлялось с кризиса 6-7 лет). В школе действует принцип «все равны перед законом», который реализуется в оценочной системе знаний. Поэтому ребёнок, как отмечал Д.Б. Эльконин, становится чуток к тому, как и к кому, относится учитель: плохо, если у учителя есть «любимчики», «нелюбимчики», так как это влияет на систему отношений «ребёнок – сверстники»: появляются «ябеды», «доносчики» среди детей.

Ситуация «ребёнок – учитель» начинает пронизывать всю жизнь ребёнка. Если в школе хорошо, то, как правило, и дома хорошо, и в отношениях с детьми – тоже.

Такая ситуация и **является социальной ситуацией развития младшего школьника**, которая, в свою очередь, требует новой **ведущей деятельности**. Этой деятельностью становится - **учебная**.

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте

Как характеризовать эту деятельность? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточно, так как и в игре ребёнок познаёт. **Учебная деятельность – это деятельность, направленная на усвоение науки и культуры накопленных человечеством**. Однако эти предметы (наука и культура) не даны как кубики, все они абстрактны. С этими предметами необходимо научиться действовать, а для этого учебная деятельность должна быть сформирована. В этом и задача начальной школы.

Парадокс учебной деятельности для ребёнка состоит в том, что, действуя, он сам ничего в этих знаниях изменить не может (как ранее в игре, манипулируя предметами). **Предметом же изменений становится сам ребёнок**, сам субъект деятельности. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. **Учебная деятельность** есть такая деятельность, которая **поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии**, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». (Обухова, с.261-264). Процесс собственного изменения, **рефлексия** на себя **выделяется** для самого субъекта **как новый предмет**. **Поэтому** всякая **учебная деятельность начинается с того, что ребёнок оценивается**. Отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребёнке.

Осуществление учебной деятельности возможно в том случае, если ребёнок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это даёт возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требованиям учителя и правилам школьной дисциплины, «надо», а также способствует формированию **произвольности** как особого, нового качества психических процессов. Она проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий.

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных оценок и отчётов формируют у младших школьников способность к **планированию** и выполнению действий про себя, **во внутреннем плане**. Необходимость различать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагает у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе **рефлексии,** как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности. (Сапогова Е.Е.).

Структура учебной деятельности:

1. Учебная задача – это то, что ученик должен освоить.
2. Учебные действия – это изменения учебного материала, необходимые для его усвоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.
3. Действия контроля – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.
4. Действие оценки – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Кроме учебной деятельности как ведущей, значительное место в развитии младшего школьника занимают игра, труд. (Обухова, с. 269-270).

Адаптация первоклассников к школе

(по книге *Аверин В. А.* Психология детей и подростков, с.245-248)

Резкая смена социально-психологических условий жизни ребёнка, резкий рост физиологических, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок отражается на физическом и психическом состоянии первоклассников. Факторы воздействия школы на ребёнка:

1) неспособность ребёнка справиться с учебной нагрузкой;
2) враждебное отношение педагога;
3) смена коллектива;
4) неприятие ребёнка школьным коллективом.

Оценивая влияние школы на физическое, неврологическое и психическое здоровье ребёнка выделяют выраженные изменения в нервной системе, соматовегетативных отношениях, психической сфере.

С физиологической точки зрения процесс приспособления ребенка к школе проходит 3 этапа.

Первый из них - ориентировочный, когда организм на комплекс новых воздействий отвечает бурной реакцией и напряжением всех своих систем - это этап ***«физиологической бури»*** продолжительность которого 2-3 недели. На этом этапе организм ребенка тратит все, что у него есть, а иногда и «в долг берет», что свидетельствует о чрезвычайно высокой «цене» уплачиваемой им.

На ***втором*** этапе «буря» начинает стихать, а «цена» снижается. Отмечается неустойчивое приспособление организма, находятся какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия.

На ***третьем*** этапе организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Продолжительность всех трех этапов составляет 5-6 недель, причем наиболее сложным оказывается период с первой по четвертую недели. Окончание его приходится на 10-15 октября.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Что же конкретно происходит с организмом в первые недели обучения?

Прежде всего, отмечается низкий уровень и неустойчивость работоспособности, напряжение сердечно-сосудистой системы, симпатоадреналиновой системы, низкие показатели координации различных систем организма между собой. Если сравнить эти воздействия с воздействиями на организм взрослого, то это примерно соответствует действию невесомости на космонавта. Не случайно, поэтому у значительной части учеников в конце занятий отмечается резко выраженное утомление. Только на пятой-шестой неделе обучения наблюдается стабилизация показателей работоспособности, снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем организма.

Наряду с психофизиологической адаптацией происходит и психологическая адаптация первоклассника к школе. Исследования Э.М. Александровской показали, что только 56% детей обладают адекватной формой такой адаптации. Среди оставшихся 30% составляют дети с неустойчивой адаптацией, для которых характерна повышенная утомляемость, заболеваемость, нарушения сна, склонность к страхам, и 14% - дети с нарушениями форм социально-психологической адаптации, выражающейся в плохом усвоении учебной программы, поведенческих проблемах, трудностях в установлении контактов с учителями и сверстниками. Этими же исследованиями установлено, что трудности протекания адаптации ребенка к школе в значительной мере обусловлены его личностными особенностями. Выделено несколько личностных типов, среди которых доля детей, составляющих так называемый гармонический тип, только 35%. Эти дети не испытывают трудностей в обучении, хорошо овладевают программой, стремятся к высоким результатам. В психологическом плане - это интеллектуальные, общительные и уверенные в себе дети, с достаточно развитым самоконтролем.

Приведенные данные позволяют рассматривать поступление в школу как фактор ***дезадаптации***. С этой точки зрения интересны данные Т.Н. Осипенко о динамике неврологического и психоэмоционального состояния детей от 3-х к 7-и годам (см. табл.).

Таблица: Динамика неврологического и психоэмоционального состояния

Средний неврологический балл	3 года	4 года	5 лет	6 лет	7 лет
	3,5	3,3	3,6	3,8	9,1

Итак, поступление в школу сказывается на нервно-психическом состоянии ребёнка. Факты нервно-психической дезадаптации: - функциональные нарушения ЦНС в виде неврологических реакций у 70% школьников, в т. ч. чаще регистрируются: ***астенический синдром*** (53%), т. е. повышенная истощаемость и утомляемость организма, снижение порогов чувствительности, неустойчивость настроения и нарушения сна; ***гипердинамический синдром*** (39%), т. е. двигательное беспокойство, неусидчивость, эпизодическая агрессивность; соматовегетативные расстройства (39%), т. е. головные боли, боли в области сердца, живота и т. д.; ***реакции страха*** (19%); у 1/3 появляются ***вредные привычки*** – сосание пальцев, обкусывание ногтей.

По-разному протекает адаптация у мальчиков и девочек. Хуже

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

адаптируются мальчики (например, утомляемость в конце года в 8-10 раз выражены у них). Интерес к решению задач у мальчиков выше при материальном поощрении, а у девочек – эмоциональном. Мальчики хуже работают в одиночку, а девочки – в смешанной по полу группе. Уровень притязаний у мальчиков выше, они более автономны, и как бы запрограммированы не любить поощряемые взрослыми виды деятельности. Мальчики на фрустрацию отвечают уменьшением общения, а девочки – более жёстким, направленным на достижение цели, поведением.

Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе

(по книге *Аверин В. А.* Психология детей и подростков, с.293-302)

В последнее время растёт число детей с недостаточной степенью готовности к обучению в школе, выражающейся в низком уровне психологических и психофизиологических предпосылок учебной деятельности: по данным разных авторов 25%-5б% (!) детей в начальной школе испытывают те или иные трудности в обучении. Каковы же причины возникновения этих трудностей? Чаще всего к ним относят ***временные задержки психического развития (ЗПР).***

Исследования показали, что в 50% случаев неуспеваемость школьников была связана именно с этой проблемой. К сожалению, сегодня можно уверенно говорить о росте числа детей с ЗПР сравнении с другими нарушениями. Так за период с 1991 по 1993 г.г. количество детей с нарушениями интеллекта снизилось с 68,8% до 54,5%, а число детей с ЗПР, наоборот, - возросло в два раза, с 16,8% до 32,6%. Столь высокая распространенность этого явления заставляет родителей, воспитателей и учителей быть особенно внимательными к детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Дело осложняется тем, что в дошкольном возрасте эти дети (т.е. те, кому впоследствии, в начальной школе, ставят диагноз - ЗПР) ничем не отличаются от своих сверстников и поэтому поступают в школу. Трудности обучения дают знать о себе тем сильнее, чем выше сложность и темп умственной работы ребенка.

Другая сторона повышенного внимания к этой проблеме состоит в том, что за эти же годы число детей в России, обучающихся в классах коррекции в обычной общеобразовательной школе увеличилось в два раза: с 52,8 тысяч в 1991 году до 119,5 тысяч в 1993 году. Таким образом, наблюдается выраженная тенденция увеличения числа детей с ЗПР в общеобразовательной школе. Так по данным НИИ коррекционной педагогики число детей с ЗПР составляет 5,8% всех учащихся младших классов.

Все сказанное заставляет нас остановиться на характеристике некоторых причин, вызывающих ЗПР, и самого этого явления.

Одной **из** наиболее распространенных причин возникновения ЗПР, астенических и неврозоподобных состояний принято считать отклонения от стадии возрастного психического развития, на которой находится ребенок, так называемый ***дизонтогенез развития.*** Понятие дизонтогенеза впервые было введено в 1927 г. Швальбе и в настоящее время им обозначают различные формы нарушений онтогенеза во внутриутробном и постнатальном, преимущественно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

раннем периоде, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости.

Нарушения нервной системы могут быть вызваны действием ***биологических*** **и** ***социальных*** факторов. Среди биологических факторов значительное место занимают пороки развития мозга-хромосомные аберрации, генные мутации, наследственно обусловленные дефекты обмена, внутриутробные факторы токсикозы беременности, патологии родов, инфекции, интоксикации и травмы. Большое значение имеет время повреждения (чем раньше действует патогенный фактор, тем выраженное повреждение) и его интенсивность, когда повреждение одних систем мозга влечет за собой недоразвитие других, функционально связанных с поврежденной.

К социально обусловленным видам непатологических отклонений развития относят педагогическую запущенность, выражающейся в задержке интеллектуального и эмоционального развития ребенка, патохарактерологическом развитии личности, т.е. аномальном развитии эмоционально-волевой сферы со стойкими аффективными изменениями.

По мнению В.В.Лебединского одной из форм психического дизонтегенеза является ***временная задержка психического развития ребенка (ЗПР),*** для которой характерно «замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах». Функциональный характер ЗПР свидетельствует об обратимости заболевания, т.е. о возможности восстановления временно нарушенной психической функции.

В.ВЛебединский считает, что «задержанное психическое развитие может быть вызвано генетическими факторами, соматогенными (хронические соматические заболевания), психогенными (неблагоприятные условия воспитания), а также церебрально-органической недостаточностью, чаще резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга внутриутробного, натального и раннего постанатального периода)».

Показателями замедления темпов психического развития могут быть:

- недостаточный объем знаний при поступлении ребенка в школу,
- ограниченность его представлений,
- преобладание игровых интересов,
- незрелость мышления,
- малая интеллектуальная целенаправленность,
- быстрая пресыщаемость в интеллектуальной деятельности.

Особенность ЗПР состоит в неравномерности нарушений различных психических функций, когда в одних случаях на первый план выступают задержки в развитии ***эмоциональной сферы*** ребенка, а нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко. В других случаях, наоборот, преобладает замедленное ***развитие интеллектуальной*** сферы в сравнении с эмоциональной. Замедление темпа развития эмоциональной сферы проявляется в различных формах ***инфантилизма*** ребенка. Замедление темпа развития интеллектуальной сферы при соматических заболеваниях проявляется в общей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

повышенной истощаемости ребенка ***(хроническая астения),*** при психогенных формах в ***социальной и педагогической запущенности ребенка*** при церебрально-органических, наиболее часто приводящим к возникновению трудностей в обучении, ***нейродинамических и энцефалопатических расстройствах.***

Соответственно причинам, обусловливающим возникновение ЗПР, К.С.Лебединская различает четыре основных варианта задержки психического развития:

1) ЗПР конституционального происхождения,

2) ЗПР соматогенного происхождения,

3) ЗПР психогенного происхождения,

4) ЗПР церебрально-органического происхождения.

При ***задержке психического развития конституционального происхождения*** инфантильный тип телосложения определяет инфантильную психику. Эмоциональная сфера таких детей характеризуется не зрелостью, она находится на более ранней возрастной ступени развития, соответствуя складу ребенка меньшего возраста. Дети неутомимы в игре, но быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе им трудно подчиняться правилам дисциплины и у них возникают трудности при длительном интеллектуальном напряжении.

При ***соматогенной задержке психического развития*** эмоциональная незрелость обусловлена длительными, часто хроническими заболеваниями, пороками сердца и т.д. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, что способствует развитию таких личностных черт, как робость, боязливость, неуверенность в своих силах.

Наряду с задержкой эмоциональной сферы ***астеноподобные состояния*** являются причиной замедления темпов познавательного развития. У ребенка резко снижается работоспособность и объем воспринимаемого материала, ему трудно переключать и распределять свое внимание, он неспособен к длительному умственному напряжению. Мы видим, что в первую очередь ***происходит ослабление умственной работоспособности,*** что и проявляется в нарушении познавательной деятельности ребенка. И не правы те учителя, которые одним махом относят таких детей к тем, кто страдает интеллектуальной недостаточностью.

Характерно, что такие дети имеют иную динамику работоспособности в ходе урока: у них нет подъема после периода врабатывания (первого урока), отсутствует фаза устойчивой работоспособности. Работоспособность астенических детей уже до начала занятий крайне низка и неустойчива и все ее показатели сразу же снижаются к концу первого урока. Астенические состояния (слабость, раздражительность, плаксивость, утомляемость), сопровождаемые снижением успеваемости и трудностями в поведении, встречаются у детей, перенесших различные инфекционные заболевания (грипп, корь, скарлатину). Особенно неблагоприятно на возникновении астенических состояний сказываются несколько заболеваний, перенесенных подряд. Частые заболевания

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ослабляют организм, приводят к снижению его сопротивляемости. Любое увеличение нагрузки (физической, эмоциональной), конфликтные ситуации лишь усугубляют ситуацию, ухудшают физическое и психическое состояние ребенка. Обратим внимание не весомость именно этой причины. По данным петербургских исследователей число часто болеющих детей составляет 25%. При этом непосредственно в дошкольном возрасте (5-6 лет) они составляют 26%. У часто болеющих детей отмечают отклонения со стороны нервной системы (35%), ЛОР-патологию - 54,5%. 10% таких детей имели в анамнезе энцефалопатию перинатального генеза.

Изучение детей с выраженными астеноподобными состояниями позволило выделить две типологические группы: дети с выраженным астеногипердинамическим синдромом, составляющие 62% от изучавшейся выборки, и дети с выраженным гиподинамическим синдромом –38%. Если для первых наибольшую трудность представляют задания на скорость, одновременность и точность движений, то у вторых отмечается замедленность целенаправленных действий, общее моторное несовершенство, в целом - задержка в развитии моторно-статических функций.

Задержка психического развития психогенного происхождения обусловлена неблагоприятными условиями развития и воспитания ребенка (безнадзорность ребенка, авторитарное или гиперопекающее воспитание). При раннем и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть устойчивые сдвиги в нервно-психической сфере, обусловливающие патологическое развитие личности.

Причинами ***задержки психического развития церебрально-органического происхождения*** могут быть патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни ребенка. Наряду с ними подчеркивается роль и социального фактора в виде неблагоприятных условий воспитания или (и) психотравмирующего фактора, например, ситуация систематического неуспеха в школе.

Церебрально-органическая недостаточность проявляет себя в двух формах:

- незрелости эмоционально-волевой сферы (органический инфантилизм),
- незрелость познавательной сферы.

Эмоционально-волевая незрелость проявляется в определенной примитивности эмоций, грубой внушаемости, явном преобладании игровых интересов над учебными, отсутствии творчества в игре, слабости воображения. Усложнение правил игры, их интеллектуализация, как правило, приводят к ее распаду. Эмоционально-волевая незрелость наиболее тесным образом связана с преобладающим у детей фоном настроения.

У детей с ***повышенным эйфорическим настроением*** преобладают импульсивность и расторможенность в поведении, внешне имитирующие детскую жизнерадостность и непосредственность. Эти дети неспособны к волевым усилиям и систематической деятельности. На уроках они непоседливы и недисциплинированны, открыто выражают свое негативное отношение к учебе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Для детей с пониженным настроением характерны склонность к робости, боязливости и страхам, что препятствует проявлению активности, формированию инициативы и самостоятельности. Преобладают игровые интересы, они с трудом привыкают к школе, детскому коллективу, но на уроках ведут себя правильно. Тяжело переживают свою учебную несостоятельность. Следует отметить, что эмоционально-волевая незрелость в целом обнаруживает значительно менее выраженные расстройства, чем интеллектуальная незрелость.

Особенность проявления ***интеллектуальной незрелости*** состоит в том, что наибольшая недостаточность касается не мышления в целом, а его предпосылок - памяти, внимания, зрительно-пространственной координации, темпа и переключаемости психических процессов. Характерно отставание в речевом развитии ребенка, трудности формирования навыков чтения и письма. По сути речь идет о недоразвитии моторных, слуховых и зрительных функций, с одной стороны, и отсутствии должного взаимодействия между ними, - с другой. Несформированность интегративной деятельности мозга лежит в основе трудностей в узнавании непривычно представленных предметов (перевернутые или недорисованные изображения, схематичные или контурные изображения), в сенсомоторных нарушениях, что находит свое отражение в рисунках детей. Например, при рисовании по образцу геометрических фигур они не могут передать форму и пропорции, неправильно изображают углы, линии и их соединения. Рисуя фигуру взрослого человека, дети допускают много ошибок: заметна диспропорция частей тела, важные детали изображены примитивно или вообще отсутствуют. Слабость интегративной деятельности мозга обусловливает трудности воспроизведения ритма, воспринимаемого на слух, а также плохую ориентировку в частях собственного тела, зеркальность в написании букв. В конечном счете, недостаточность интегративной функции - причина отставания в развитии словесно-логического мышления.

Чем и как можно помочь с проявлениями эмоционально-волевой и интеллектуальной незрелости?

Организация психолого-педагогической помощи детям с ЗПР церебрально-органического происхождения должно строиться с учётом структуры эмоционального и интеллектуального дефекта, уровня нейродинамических расстройств, недостаточности отдельных психических функций.

Дети с эмоционально-волевой незрелостью в большей степени нуждаются в актуализации у них мотива деятельности, усилении речевого контроля при выполнении ими действий, включении их в игровые ситуации (проговаривание вслух).

Дети с выраженной интеллектуальной незрелостью нуждаются в:

- расчленении учебной программы на отдельные смысловые звенья,
- уменьшении объёма и темпа предлагаемого материала,
- отработки речевой формы предстоящего действия и последующее её совмещение с самим предметным действием.

Познавательное развитие младшего школьника

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. (Обухова, с. 273). Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью ребёнок занят в школе и дома: учение, общение, игра и труд.

Сенсорное развитие. Сенсорные процессы (ощущение) на протяжении возраста значительно совершенствуются: повышается, прежде всего, тонкость и точность работы всех органов чувств. Особое влияние на развитие органов чувств оказывает обучение чтению и письму, в ходе которого дети научаются тонко различать звуки речи и приобретают умения координировать мелкие движения кисти руки.

Характерной особенностью сенсорной сферы младших школьников *является быстрое развитие способности к различению высоты звуков*. Именно сейчас происходит формирование **звуковысотного слуха**. Исследования А.Н. Леонтьева позволяют считать, что *данный возраст* является *сензитивным для изучения музыки и овладения музыкальной грамотой*. (Асеев, с. 95).

Значительный прогресс наблюдается в **развитии восприятия**: увеличивается его объём. Это связано, в частности, с развитием такого вида деятельности как **наблюдения**, благодаря чему восприятие становится более управляемым и целенаправленным. Учитель учит детей приёмам осмотра, прослушивания вещей и явлений, средством записи установленных свойств (рисунок, схема, слово). Далее ребёнок сам самостоятельно может выполнять эту деятельность, совершенствуя её. В результате развивается черта личности – **наблюдательность** (исследования Л.В. Занкова). Причём, это качество можно развивать у всех, но так бывает не всегда. (Петровский, с. 87-88).

Следующими *особенностями восприятия и ощущений* младшего школьника *является их поверхностность, слабая дифференцированность*. Например, ребёнок не всегда умеет выделить в наблюдаемом предмете главные особенности, признаки, так как его внимание ещё привлекают яркие, внешние признаки.

У младших школьников также *наблюдается неточность восприятия сходных объектов* (6 воспринимают как 9, и наоборот; переставляют буквы): Э и З), вследствие чего в письменных работах часто встречаются искажённые слова, буквы. Следовательно, учитель должен больше внимания уделять развитию умения у детей сравнивать сходные объекты.

Имеются *особенности* и в *восприятии формы предметов и пространственно-временных отношений*. А именно: форма часто не выявляется как признак. Например, дети могут нарисовать часы так: циферблат, стрелки, цифры укажут, но форму – нет. Также младшие школьники из-за того, что не всегда помнят названия формы, опредмечивают их (круг – «мячик», «шарик»).

Восприятие пространственно-временных отношений ещё не совершенно (с трудом определяет левую и правую руку, путают понятия «вчера» и «завтра»). Но к концу этого возраста дети уже вполне владеют временными понятиями и характеристиками, но только небольших отрезков времени (год, месяц), а исторические периоды (эра, век) ещё не воспринимают из-за недостаточного развития абстрактности мышления.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Всё это свидетельствует о том, что развитию процессов восприятия и ощущения в начальной школе необходимо уделять пристальное внимание, использовать много наглядности, расчленять процесс восприятия на этапы, задавать детям хорошо продуманные вопросы при восприятии ими тех или иных объектов.

Если указанные условия будут соблюдаться, то к подростковому возрасту большинство детей овладевают умением аналитически воспринимать и осмысливать то, что они воспринимают. А это залог их успешной познавательной деятельности в дальнейшем. (Агеев, с. 96-99).

Развитие внимания. Хотя в дошкольном возрасте произвольное внимание и формируется, но всё же даже и *в младшем школьном возрасте непроизвольное внимание преобладает над произвольным*. Это основная особенность данного возраста. Живость и яркость предлагаемого материала иногда настолько может привлечь детей, что они полностью концентрируются на нём и не замечают ничего постороннего. То есть, здесь нет ясной, осознанной цели, а есть увлечённость.

Внимание у младших школьников ещё *слабо устойчивое* и они *не могут длительно сосредотачиваться* на выполняемой работе. Например, учительница задала детям задачу: «На белых розах было 2 бабочки, а на красных – 3. Сколько всего бабочек?». Неожиданно одна девочка сказала: «А я летом на даче ловила бабочек» и все дети стали вспоминать лето. Таким образом, учителю необходимо учитывать эту особенность внимания ребёнка и использовать немало усилий в организации внимания. Также необходимы небольшие перерывы в ходе урока.

Плохо дети ещё *обладают* и *способностью к распределению внимания* и им трудно выполнять сразу две деятельности (слушать и писать). (Асеев, с. 105). Однако, *хорошо развита переключаемость внимания*, даже выше, чем у взрослых, так как у ребёнка более подвижны процессы в ЦНС.

Всё же при правильной организации процессом развития внимания к 4 классу у детей объём, устойчивость, концентрация произвольного внимания почти такие же, как и у взрослых. (Немов, с. 107).

Развитие памяти. К моменту прихода ребёнка в школу у него память развита довольно хорошо. Однако, как и в остальных процессах, *на первых порах непроизвольное запоминание преобладает*. Это связано с тем, что у них ещё вызывает интерес яркое, эмоциональное содержание чего-либо. Что касается *произвольного запоминания, то оно находится в стадии формирования и характеризуется слабой управляемостью*. Ребёнок, например, часто не помнит, что ему было задано на дом; если они подготовили домашнее задание, но его не проконтролировали родители, то, как правило, на уроке ребёнок ответит слабо, так как он-то думал, что всё усвоил. Это связано с низкой способностью к самоконтролю.

Особенностью памяти также является то, что *преобладает механическая память*, в силу чего дети запоминают дословно, причём, не выделяя опорные пункты для лучшего запоминания. Наряду с механическим запоминанием *проявляется* ещё одна особенность – *неорганизованность памяти*. В силу этого встаёт проблема необходимости учить школьников мнемическим приёмам,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которые повышают продуктивность логической, опосредствованной памяти. Этим они вполне могут овладеть.

В результате, под влиянием обучения и развитием памяти все мнемические функции (запоминание, сохранение, воспроизведение) претерпевают следующие изменения в младшем школьном возрасте:

1) усиливается роль логического и смыслового запоминания;

2) повышается способность ребёнка к саморегулированию и управлению процессами памяти. (Асеев, с. 103-104).

В младшем школьном возрасте наблюдается ещё одна *особенность памяти*, связанная с процессом воспроизведения – это *реминисценция*, - улучшенное отсроченное воспроизведение, так как оно связано с осмыслением материала. Это выявил С.Л. Рубинштейн и связал данное явление со снятием отрицательной индукции, возникающей при запоминании. (Гамезо, с. 189, 1984 г.).

Память младшего школьника также обладает рядом других особенностей: 1) лучше запоминает наглядный материал, чем словесный;

2) из словесного материала лучше запоминает слова, обозначающие названия предметов, чем слова – абстрактные понятия, так как нет опоры на наглядные образы;

3) из абстрактных понятий лучше запоминают слова, обобщающие ряд фактов, труднее то, что не раскрыто на конкретном примере. (Гамезо, с. 189-190, 1984 г.).

Развитие мышления. За первые 3-4 года учения в школе прогресс в умственном развитии детей довольно заметен. От доминирования наглядно-действенного и элементарного наглядно-образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается на словесно-логический уровень мышления, на уровень конкретных понятий.

В этом же возрасте хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одарённости.

Комплексное развитие детского интеллекта идёт в следующих направлениях:

1) усвоение и активное использование речи как средства мышления;

2) соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления;

3) выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе 2-х фаз – *подготовительной и исполнительной*.

На *подготовительной фазе* решение задачи осуществляется анализ её условий и вырабатывается план действий. На *исполнительной фазе* этот план реализуется практически.

Ко всему следует добавить и умение рассуждать логически и оперировать понятиями.

Первое направление, подготовительная фаза, связано с формированием речи, её активного использования при решении задач. Этот процесс успешен, если ребёнка учить вести рассуждения вслух.

Второе направление, исполнительная фаза, успешно реализуется, если детям давать задачи, требующие одновременно и развитых практических

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действий, и умения оперировать образами, пользоваться понятиями, вести рассуждения на уровне логических абстракций.

Важно, чтобы в развитии интеллекта были представлены эти 2 звена, иначе развитие будет односторонним. Так, если преобладает образное мышление, то отстаёт в развитии практическое и теоретическое. Если уделять много внимания рассуждению вслух, то будет отставать в развитии практическое и образное мышление. (Немов, с. 109).

Пример образного элементарного мышления: «Учитель диктует 1-му классу слова, в которых изменение гласных меняет смысл слова: «Пишите столбиком ДОМ… А теперь под ним ДЫМ… А ты, почему не пишешь? – обращается к одному ученику. Он отвечает «А разве может быть наверху дом, а внизу дым? Надо наоборот». То есть, ребёнок демонстрирует конкретный образный характер мышления. (Асеев, с. 99).

В младшем школьном возрасте для мышления понятиями характерно явление *трансдукции*, то есть ученики делают выводы, отталкиваясь от одного частного случая к другому, минуя общее. Например, определяя слово «птица», они не используют общего родового понятия, а обращают внимание на бросающиеся в глаза признаки птиц: величина («птицы – они маленькие»), совершаемые ими действия («птицы – они летают») и т. п.

Рассмотрим, как происходит преобразование мыслительных операций в младшем школьном возрасте:

1) быстро развивается *сравнение*. Причём, установлено, что лучше эта операция развивается, если предлагается детям выявить различие предметов, а их не их сходство. Путём сравнивания дети получают материал для анализа, синтеза, обобщения, формирования понятий.

2) *Анализ и синтез* поднимаются на уровень умственных действий, а не предметных, как у дошкольника и первоклассника. Это в свою очередь развивает *обобщение*.

3) Следовательно, *формируется обобщающая функция* мышления, которая уже может проявляться в виде элементарного образно-понятийного мышления.

4) Начинает интенсивно развиваться способность *выделения причинно-следственных связей*.

5) Мышление приобретает характер *критичности и самостоятельности*. Это проявляется в том, что они в рассуждениях опираются на собственные логические обоснования. Также они умеют ссылаться в рассуждениях на других: «Так сказал папа». (Асеев, с.100-102).

Развитие воображения. Воображение играет значительную роль в развитии мышления и памяти, поскольку оно позволяет человеку воссоздавать в уме образы, представлять картину прошлого, настоящего, будущего. Если ребёнок способен правильно воссоздавать образы, то это положительно сказывается на запоминании, оперировании понятиями при мыслительных операциях.

Основное направление в развитии воображения – переход к всё более правильному и полному отражению действительности на основании соответствующих знаний. (Гамезо, 1984, с. 202). Когда ребёнок достигает такого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

уровня, когда он может верно отражать действительность, то он способен перейти от репродуктивного к продуктивному, творческому воображению.

В целом развитие воображения идёт в таких направлениях:

1) сначала образ воображения расплывчат, неясен, далее он становится более точным и определённым;

2) в образе отражается вначале только несколько признаков, а к 3-4-му классам гораздо больше, причём существенных;

3) переработка образов, накопленных представлений в 1-м классе незначительна, а к 3-4-му классам учащийся приобретает больше знаний, и образ становится обобщённей и ярче. Дети могут изменить сюжетную линию рассказа, вводя условность, понимая её сущность.

4) Вначале всякий образ требует опоры на предмет (при рассказе – на картинку), а далее развивается опора на слово. Именно это позволяет создать детям новый образ (например, написание сочинения по прочитанному рассказу, по картине). (Гамезо, 1984, с. 205).

Таким образом, *основными психологическими новообразованиями в познавательном развитии младших школьников являются следующие*:

1) в процессе осуществления учебной деятельности формируется **произвольность и осознанность всех психических процессов** и их интеллектуализация, их внутреннее опосредствование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект ещё не знает самого себя.

2) Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности (**рефлексия**). (Обухова, с. 274).

Личностное развитие младшего школьника

С поступлением в школу у ребёнка расширяются возможности для становления многих личностных свойств. Прежде всего, следует сказать о комплексе специальных личностных свойств, которые относятся к *мотивации достижения успехов*.

Как известно в дошкольном возрасте уже начинают складываться предпосылки формирования данного мотива. Однако окончательное формирование и закрепление в качестве личностной черты мотивации достижения успехов (избегания неудач) происходит в младшем школьном возрасте. Какие же свойства входят в комплекс, связанный с реализацией данной мотивации?

В первую очередь необходимо отметить ещё более усилившуюся, в сравнении с дошкольниками, безграничную *доверчивость к взрослым*, главным образом учителям, подчинение и *подражание им*. Это выражается настолько, что, характеризуя себя, младший школьник обязательно повторяет то, что говорят о нём взрослые.

Оценка взрослых напрямую оказывает влияние на *самооценку* ребят. А у младших школьников, в отличие от дошкольников, *самооценка дифференцируется* и может быть адекватной, завышенной, заниженной. Это необходимо учитывать взрослым и быть осторожными в своих выводах

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

относительно способностей, качеств, успехов, неудач детей младшего школьного возраста.

Во вторую очередь необходимо отметить такую особенность как *сознательная постановка целей достижения успехов и волевая регуляция поведения*, что позволяет ребёнку добиваться её. Это говорит о том, что у ребёнка уже сформирована подчинённость целей мотивам деятельности. Так, дети, заинтересовавшись чем-либо, могут быть увлечены этим занятием часами.

Мотивация достижения успехов (избегания неудач) напрямую связана с самооценкой (о чём упоминалось выше) и с уровнем притязаний личности. Эта связь прослеживается следующим образом. Экспериментальные исследования показали, что индивиды, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной умеренно завышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний. Следовательно, в процессе развития мотива достижения успехов у детей, необходимо заботиться как о самооценке, так и об уровне притязаний.

Уровень притязаний ребёнка не обязательно зависит от успехов в какой-либо деятельности, но и от положения, занимаемого им в системе межличностного взаимоотношения со сверстниками. Дети, пользующиеся авторитетом среди сверстников, имеют адекватную самооценку и уровень притязаний.

Наконец, *третьим свойством* комплекса свойств мотивации достижения *является осознание своих способностей и возможностей*, различение того и другого и укрепление на этой основе веры в свои успехи.

Важным моментом является также (в случае осознания недостаточности своих способностей) представления о том, что недостаток способностей можно скомпенсировать за счёт увеличения прилагаемых усилий и наоборот.

Таким образом, младший школьный возраст является периодом возникновения и закрепления важной личностной характеристики, которая, становясь устойчивой, определяет успех ребёнка в различных видах деятельности, то есть мотивации достижения успехов (избегания неудач). (Немов, с. 172-174).

Мотивация достижения успехов стимулирует развитие ещё 2-х личностных качеств: *трудолюбия* и *самостоятельности*.

Трудолюбие возникает вследствие многократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получения ребёнком поощрения за это. Благоприятные условия для развития трудолюбия создаёт то обстоятельство, что учебная деятельность вначале представляет для него большие трудности, которые необходимо преодолевать. В связи с этим важную роль играет стороны взрослых разумная система поощрений ребёнка за успехи. Она должна быть ориентирована не на те достижения, которые даются легко, а на те, которые трудны и полностью определяются прилагаемыми усилиями. Взрослые также должны поддерживать веру ребёнка в свои успехи, даже если они поначалу и не так заметны. Это влияет на самооценку и уровень притязаний.

Ещё одним условием, благоприятно влияющим на развитие трудолюбия, является получение удовлетворения от труда. То есть, поощрения за успехи должны вызывать у ребёнка положительные эмоции.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Самостоятельность. Младший школьный возраст является переломным для формирования этого качества личности. В воспитании данного качества у ребёнка важно придерживаться «золотой середины», поскольку чрезмерная опека со стороны взрослых может привести к зависимости ребёнка, его несамостоятельности. С другой стороны, ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость.

Способы и средства развития самостоятельности:

1) поручать ребёнку самостоятельное выполнение дел и при этом больше ему доверять.

2) Необходимо приветствовать всякое стремление ребёнка к самостоятельности.

3) Важно поручить ребёнку максимально самостоятельно выполнять домашние задания с первых дней учения в школе.

4) Создание социально-психологических ситуаций, в которых ребёнку поручается ответственное дело, выполняя которое он смог бы стать лидером для окружающих. (Немов, с. 175-174).

Возраст 6-7 лет – период фактического складывания психологических механизмов личности, образующих в совокупности **единство личности, «Я»**.

Мотивационно-потребностная сфера. Ведущие потребности возраста – *в общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании*. Сильна *потребность в игровой деятельности*, хотя содержание игры меняется. Играя, дети рисуют, считают, пишут.

Характерна потребность *во внешних впечатлениях* (любопытство к внешним сторонам предметов, явлений, к новым видам деятельности), на основе которых развиваются *познавательные потребности*, которые наряду с потребностями общения становятся ведущими. Большинство психологов утверждают, что у младших школьников развитие потребностей идёт в сторону доминирования духовных потребностей над материальными (1 класс – игрушки, сладости; 2 класс – книги, кино, компьютерные игры; 3 класс – путешествия, защита животных и т. п.) и социальных над личными.

Также характерны потребности в движениях, активности и др.

Для детей 1-2 классов характерны внешние мотивы учебной деятельности (обрадовать родителей, получить обещанный подарок), а после 3 класса формируются и внутренние мотивы (интерес к получению знаний).

Самосознание. Возникает личностное новообразование – *позиция школьника*. В связи с освоением учебной деятельности возрастает *адекватность самовосприятия*. Отмечается тенденция выделить свою *индивидуальность*, принадлежность к определённой группе.

Самооценка в разных видах деятельности может значительно отличаться (чаще – ориентация на взрослых в оценке). В целом у младших школьников встречаются все виды самооценок (устойчивая заниженная, высокая адекватная, неадекватная заниженная, завышенная самооценка).

С самооценкой тесно связан **уровень притязаний** ребёнка – уровень достижений, который по мнению ребёнка ему по силам.

Обнаружена зависимость между видом самооценки и успеваемостью ребёнка (Сапогова, с. 314-318).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

На протяжении периода развивается **рефлексия** – способность взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков с общечеловеческими нормами. Например, в 1 классе неуспехи учения ребёнок видит в окружающих обстоятельствах, а в 3 классе приходит осознание, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях его личности.

В младших школьном возрасте очень значимо быть отличником, а это влияет в свою очередь на самооценку, повышая её. У слабо успевающих часто фиксируется снижение самооценки, неуверенность, настороженность в отношениях. Это корректируется, если сравнивать ребёнка не с другими, а с ним самим.

Проходит проверку в младшем школьном возрасте нравственное поведение, которое заложилось в предыдущие возраста, так как в школе ребёнок впервые сталкивается с чёткой и развёрнутой системой моральных норм, требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Для младшего школьника важно разъяснение смысла норм и контроль за их исполнением. Если взрослые не строги в этом контроле, то формируется установка, что соблюдение норм зависит от настроения взрослых, от складывающихся обстоятельств, то есть их выполнение не обязательно. Ребёнок может думать, что правила должны выполняться не из-за внутренней необходимости, а под влиянием внешних обстоятельств (страх наказания).

В младшем школьном возрасте происходит становление таких нравственных чувств, как чувство товарищества, долга, любви к Родине, способность к сопереживанию (эмпатия).

Изменяется и **эмоционально-волевая сфера**. Нарастает осознанность, сдержанность, устойчивость чувств и действий. Осуществление учебной деятельности вызывает наиболее сильные эмоции, чем игровая деятельность.

Но полное осознание чувств своих и других людей ещё не доступно.

В 1-м классе отмечается сохранение сильного непроизвольного компонента в эмоциональной жизни, что объясняет, например, смех на уроке, нарушение дисциплины. Но ко 2-3 классу дети становятся более сдержанными в выражении эмоций и чувств. Импульсивные моторные реакции, характерные дошкольникам, заменяются речевыми.

Возрастной нормой эмоциональной жизни младшего школьника считают оптимистичное, бодрое, радостное настроение. Нарастает индивидуальность в выражении эмоций: различают детей спокойных и неспокойных (аффектированных).

Эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – *появляются сложные высшие чувства*: нравственные, интеллектуальные, эстетические (чувство прекрасного и безобразного), праксические чувства (на занятиях танцами, физкультурой; изготовлении поделок) (Сапогова, с. 318-320).

Чувства младшего школьника *развиваются в тесной связи с волей*: часто они побуждают волю и сами становятся мотивом поведения. Воля – есть умение совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние и внутренние препятствия.

Волевое действие развивается, если:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1) цели деятельности понятны и осознанны;
2) цели «видны» ребёнку (не отсрочены);
3) осуществляемая деятельность соразмерна возможностям ребёнка (задания должны быть и не трудными, и не лёгкими);
4) ребёнок знает и понимает способ выполнения действий, деятельности;
5) внешний контроль за действием ребёнка постепенно меняется на внутренний.

К 3-му классу формируется настойчивость и упорство в достижении целей.

Развитие общения (отношений) младшего школьника со взрослыми и сверстниками

Общение (отношений) младшего школьника со взрослыми

Во время обучения в начальной школе меняется характер взаимоотношений детей и родителей. Дети уже не ведут себя столь непосредственно с родителями, как это было ранее (не будут кричать или плеваться, чтобы добиться своего от родителей). Родители теперь меньше озабочены приучением детей к самостоятельности, поиском домашних дел, которые им можно было бы поручить; их больше заботят учебные достижения ребенка. В младшем школьном возрасте поведение детей требует более тонкого руководства, однако контроль родителей продолжает сохранять свою важность. Исследованиями показано, что дети, находящиеся под постоянным наблюдением родителей, учатся лучше, чем те, за которыми контроль не достаточно выражен.

Современные исследования показывают, что для родителей важной целью является развитие у своих детей **саморегулируемого поведения**, т.е. их способности контролировать, направлять свои действия и выполнять требования, предъявляемые к ним окружающими.

Ранее нами говорилось, что наиболее оптимальной моделью отношений между родителями и ребенком является **авторитетная модель**. Это связано с тем, что, когда родители прибегают к словесным аргументам и предложениям, ребенок склонен договариваться с ними, вместо того, чтобы демонстрировать открытое неповиновение.

Родители чаще достигают успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень их участия в принятии семейных решений. Такие родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность.

Общение (отношения) младшего школьника со сверстниками

Отношения со сверстниками в течение среднего детства становятся все более важными и оказывают в конце периода практически основное влияние на социальное и личностное развитие ребенка.

Концепция дружбы (по Роберту Селману). Р. Селман изучал дружеские отношения детей в возрасте от 7 до 12 лет. Для изучения он использовал методику по аналогии с той, которую применял Л. Колберг.

Пример по Р. Селману.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Детям рассказывались истории, содержащие в себе дилемму, связанную с отношениями, а затем задавались вопросы, направленные на оценку их установок о других людях, их самосознания, способности к рефлексии, представлений о личности, а также мыслей о дружбе. Ниже приводится одна из историй, использованных Селманом.

Кэтти и Дебби с пятилетнего возраста были лучшими подругами. По соседству с ними поселилась новая девочка, Жанетт, но Дебби не любила ее, поскольку считала, что Жанетт рисуется и выпендривается. Как-то раз в их город на один день приехал цирк, и Жанетт пригласила Кэтти посетить его. Проблема для Кэтти заключалась в том, что в этот день она уже обещала поиграть с Дебби. Что делать Кэтти?

На основании ответов детей на эти вопросы Селман описал четыре стадии дружбы (Selman, 1981); они обобщены в таблице, приведённой выше.

Стадии развития дружбы по Р. Селману

Стадия	***Возраст, лет***	***Характеристика***
1	До 6	Дружба базируется на физических или географических факторах; дети центрированы на себе и не понимают точки зрения других
2	7-9	Дружеские отношения начинают основываться на взаимности и осознании чувств другого; дружба базируется на социальных действиях и оценке друг друга
3	9-12	Дружеские отношения базируются на социальном обмене; появляется представление о том, что друзья – это люди, которые помогают друг другу; происходит взаимная оценка действий, появляется понятие доверия
4	11-12	Дружба понимается как устойчивые продолжительные представления, базирующиеся на доверии; дети могут посмотреть на свои отношения с позиции стороннего наблюдателя

На 1-ой стадии - друг это просто товарищ по играм, который живет рядом, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. На этом этапе не существует представления о позиции другого человека, поэтому Кэтти просто идет в цирк.

На 2-й стадии начинает появляться осознание того, что другой человек тоже испытывает некоторые чувства. Здесь ребенок может сказать, что Кэтти могла бы пойти в цирк с Жаннет и остаться подругой для Дэбби, если она не возражает против этого.

На 3-й стадии появляется представление, что друзья - это люди, которые помогают друг другу, а также возникает понятие доверия. Ребенок осознает, что отношения между Кэтти и Дэбби отличаются от отношений между Кэтти и Жанетт, поскольку старая дружба основана на проверенном временем чувстве взаимного доверия.

На 4-й стадии проявляется совершенная способность видеть отношения с позиции другого человека. На этой стадии ребенок может сказать: «Кэтти и Дэбби должны понять друг друга и разобраться с этой ситуацией».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Функции дружбы

Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и развивают самоуважение. Она усиливает и укрепляет групповые нормы и ценности. Дети, имеющие постоянных друзей, отличаются лучшими успехами в учебе и в дальнейшим - в жизни.

Образование групп сверстников

За время от 6 до 11 лет происходят значительные изменения в организации групп и значении группы сверстников для ребенка.

В начале периода группы сверстников относительно неформальны. Они обычно создаются самими детьми, имеют очень мало действующих правил и их состав быстро меняется. Структура группы отличается гибкостью.

В конце же периода группа сверстников приобретает более важное значение. Соответствие групповым нормам приобретает особое значение для ребенка и преодолеть групповое влияние теперь становится гораздо труднее. Групповая структура становится более формальной. Могут появиться специальные требования к желающим стать членом группы. Важным становится разделение по полу. Группы теперь почти всегда однополые. Эти установки продолжаются вплоть до середины подросткового возраста.

По мере того как дети становятся старше, общность признаков становится все более значимым основанием для дружбы. Например, межрасовые дружеские отношения постепенно ослабевали от 4-го к 7-му классу (исследование в Калифорнии).

Статус в группе сверстников. Если понаблюдать за детьми во время школьной перемены, можно увидеть процесс развития ролей, происходящий в каждой группе.

В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. Принятие ребенка сверстниками часто связано с его хорошей общей приспособляемостью: его энтузиазмом и активным участием в общих делах, способностью сотрудничать и готовностью откликнуться в случае попытки завязать с ним знакомство. Статус в группе влияет на самооценку ребёнка и его уверенность в своей социальной компетентности.

На популярность среди сверстников влияют успехи в учебе и спортивные достижения. Способности популярных детей развиты выше среднего уровня, и они хорошо учатся в школе. Слабые ученики часто становятся предметом насмешек или их просто игнорируют. Спортивные данные особенно важны, например, в летних лагерях или на игровых площадках, где группы превращаются в соревнующиеся спортивные команды.

На принятие ребенка сверстниками может оказать влияние обратная связь, получаемая от учителя. *В одном из исследований (White, Kistner, 1992) группе учащихся 1-х и 2-х классов показывали видеофильм о «проблемном» ребенке (которого играл актер), отвергаемом сверстниками. Положительные отзывы учителя об этом ребенке, высказанные после просмотра фильма, заставили учащихся изменить свое отрицательное восприятие героя.* Таким образом, принимая проблемных детей, но не само «проблемное» поведение, учитель может влиять на их положение в группе сверстников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость.

Конформность в группе сверстников

Конформность м.б. различной степени. Это влияет на то, насколько ребенок является устойчивым к групповому влиянию.

Высококонформные дети обладают рядом характерных черт. Они отличаются развитым чувством неполноценности и слабым «ЭГО». Они более тревожны и зависимы, чувствительны к мнениям окружающих.

Установлено, что мальчики чаще, чем девочки поддаются внешнему влиянию. Следствием этого является вовлеченность в антиобщественные группы.

Особенно большое значение конформность приобретает в конце среднего детства, когда дети начинают выходить из достаточно полного родительского контроля и одновременно испытывают потребность в принадлежности к группе сверстников.

В младшем школьном возрасте, особенно в конце его, у детей под влиянием группы могут формироваться *предубеждения и предрассудки*. Они могут быть этнические, религиозные, половые, возрастные, темпераментные и т.д.

Прозвища в группе сверстников

Взрослым эти «имена» могут казаться просто забавными, но дети относятся к ним очень серьезно. Прозвища помогают детям усваивать понятия, связанные с социальным статусом, дружбой и моралью.

Чтобы разобраться в значении и функциях прозвищ, Том Харре (1980) обследовал тысячи детей и взрослых в Соединенных Штатах, Великобритании, Испании, Мексике, Японии и арабских странах. Харре с коллегами обнаружили, что дети в возрасте от 5 до 15 лет создают свои особые, не видные на первый взгляд взрослым миры, в которых прозвища могут выполнять очень важные социальные функции. Одна из причин присвоения их друг другу состоит в желании отделить «своих» от «чужих». Любое поведение, стиль одежды или физическое качество, не отвечающее установленным в группе стандартам, могут стать причиной присвоения прозвища.

Для носителей прозвищ их наличие может оказаться весьма болезненным.

В то же время, детей, у которых нет прозвищ, сверстники часто считают личностями слишком незначительными, чтобы с ними иметь дело. Они обычно непопулярны и часто бывают изолированы от остальной группы. Как указывает Харре: «Иметь кличку - значит обладать каким-либо качеством, заслуживающим внимания сообщества, даже если это внимание будет не совсем приятным. Поэтому лучше иметь обидное прозвище, чем вообще обходиться без него».

(Г. Крайг, Д. Бокум, 2007, с. 478-487)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 4. Психическое развитие в подростково-юношеских возрастах

Тема 4.1 Подростковый возраст

Анатомо-физиологические особенности подростка и их влияние на развитие личности подростка

Подростковый возраст (10-11 – 15-16 лет) характеризуется значительными физическими и анатомо-физиологическими изменениями организма ребенка.

Прежде всего, в подростковом возрасте идет интенсивное нарастание массы и длины тела. Среднее увеличение роста за год у мальчиков доходит до 10 см, а у девочек до 3-5 см. Ежегодная прибавка в весе составляет соответственно 3-6 кг у мальчиков и 3-4 кг у девочек. У подростков обоих полов период «бурного роста» длится в среднем около 4-5 лет. У мальчиков пик развития приходится на возраст около 13 лет; у девочек – 11 лет. После окончания фазы «бурного роста» в более медленном темпе он может продолжаться еще несколько лет. В тоже время физический рост характеризуется неравномерностью изменений различных частей тела. Первыми размеров, характерных для взрослых достигают голова, кисти и стопы. Руки и ноги растут быстрее, чем туловище, развитие которого завершается в последнюю очередь. В связи с этим фигура подростка часто выглядит нескладной, вытянутой, непропорциональной. Это иногда тяжело переживается подростками и отражается на их психическом состоянии. Например, у некоторых ребят возникает чувство «физической неполноценности», в силу чего они начинают стесняться раздеваться в присутствии других людей, неохотно посещают занятия физкультуры. Девочки же, переживая неудовлетворенность своей внешностью, нередко пытаются улучшить свою фигуру, например, высокие начинают сутулиться, опускать голову.

Неравномерность физического развития сказывается и на характере движений подростка – они у него отличаются недостаточной координированностью, угловатостью, излишней резкостью.

Вместе с тем подростковый возраст является сензитивным для приобретения и совершенствования многих сложных движений. Если, например, подросток не овладел в свое время навыками езды на велосипеде, танцевальными или гимнастическими упражнениями, то в последующем развить их будет крайне сложно. (Асеев, С. 121-122).

Рост различных органов и тканей предъявляет повышенные требования к деятельности сердца. Оно тоже растет, но быстрее, чем кровеносные сосуды. Это может быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы и проявляться в виде учащенного сердцебиения, повышенного кровяного давления, головных болей, головокружения, быстрой утомляемости. (Петровский, С. 104).

В подростковом возрасте происходят резкие изменения и во внутренней среде организма, которые связаны с изменениями в эндокринной системе, ЦНС (идет усиленное развитие дендритов), в нервной системе процессы возбуждения

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

преобладают над торможением. Это является причиной бурного подъема Е, а также повышенной чуткостью к патогенным воздействиям. Поэтому умственное и физическое переутомление, длительное нервное напряжение, аффекты, сильные отрицательные эмоции, переживания (страх, гнев) могут быть причиной эндокринных нарушений и функционального расстройства нервной системы. В результате подростки отличаются раздражительностью, утомляемостью, рассеянностью, низкой работоспособностью, бессонницей. Подросток может не реагировать на сильный раздражитель (успех в учебе) и давать бурную реакцию на незначительный (просьба не разговаривать на уроке).

Важнейшим биологическим процессом подросткового возраста является половое созревание, оказывающее огромное влияние на физическое и психическое развитие ребенка. Развиваются половые органы, вторичные половые признаки (изменение тембра голоса у мальчиков, формирование молочных желез у девочек, рост волос на теле).

Половое созревание вносит много нового в жизнь подростков. Во-первых, это является одним из источников возникающего чувства взрослости. Во-вторых, половое созревание стимулирует интерес к своей внешности, поведению. В-третьих, наконец, пробуждается интерес к противоположному полу, появляются новые чувства, переживания, в норме и проявление первой любви. В-четвертых, появляется интерес к сексуальной, эротической продукции, что необходимо контролировать взрослым. (Асеев и Петровский).

Следует отметить, что как в физическом развитии, так и половом созревании существуют заметные индивидуальные различия в возрасте их начала и завершения. Отклонения от групповых норм в темпах развития и физического облика являются источником беспокойства для многих подростков и могут снизить их самооценку. Например, если у некоторых мальчиков половое созревание может завершиться к 13,5 годам, то у других оно может продолжаться до 17-летнего возраста и даже дольше. У одних девочек развитие груди может начаться уже в 8-летнем возрасте, а у других – только в 13 лет. Возраст менархе может колебаться от 9 до 16,5 лет.

Нормальные временные вариации пубертата тесным образом связаны с генетическими факторами и фактором питания.

Важные физические изменения имеют определенные психологические последствия. В процессе физического созревания дети становятся все больше похожими на взрослых, на них иначе начинают реагировать другие люди, они сами начинают иначе к себе относиться.

Центральным событием для девочки в возрасте пубертата является начало менструаций, с которым сопряжен ряд психологических изменений. После менархе девочки начинают лучше чувствовать собственное тело, у них повышается уровень самосознания, социальной зрелости, репутация среди сверстников. Однако возможно и ухудшение отношений с родителями. Непосредственно после менархе повышается конфликтность взаимоотношений с матерью. Эта конфликтность постепенно угасает, но ей на смену приходит большая межличностная отчужденность. Но эта отчужденность является необходимым условием возникновения автономности личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Для мальчика центральным событием становится первая эякуляция и внезапное половое возбуждение, которое в период пубертата наступает особенно легко, спонтанно. Хотя для мальчиков эрекция как признак половой потенции является предметом гордости, у них может вызвать тревогу и смущение то, что кто-то может заметить их неспособность контролировать эту реакцию. Они могут избегать танцев, ответов у доски, начинают задумываться о том, есть ли у других мальчиков та же проблема неумения контролировать эрекцию.

Как и у девочек, у мальчиков пубертат связан с психологическими изменениями. Половое созревание сопряжено у них с повышением конфликтности в отношениях с родителями и дистанцировании от них. Эта конфликтность наиболее заметна в средний период пубертата и сначала затрагивает отношения сына и матери; конфликтность с отцом возникает позже.

Перед началом и во время полового созревания некоторые мальчики страдают синдромом страха раздевания (на уроках физкультуры, в спортивных секциях и т.п.). Поскольку все развиваются с разной скоростью, то облик тела разный, что и вызывает у некоторых застенчивость и стыд своего тела.

Положительная самооценка подростка, принятие сверстниками и популярность в их среде во многом зависят от его физической привлекательности и внешнего облика. Это один из важнейших компонентов подростковых взаимоотношений, поэтому подростки (в особенности – девушки) уделяют пристальное внимание своему телу. Иногда желание иметь стройную фигуру доводит подростков до таких крайностей, что у них развиваются такие нарушения питания, как нервная анорексия и булимия.

Нервная анорексия – это опасное для жизни эмоциональное расстройство, которое характеризуется навязчивой идеей относительно еды и собственного веса. Ее главными симптомами являются постоянное и преувеличенное внимание к диете и еде, искажение нормальной самооценки, чрезмерная потеря в весе (не менее 15%), колебания настроения, чувство изоляции, беспомощности, подавленности и одиночества. От 5 до 10% больных анорексией умирают от медицинских последствий недоедания. Фанатичная диетомания сочетается у них с изнурительными физическими занятиями, что приводит к социальной изоляции и отдалению от родственников и друзей.

Мужчины редко страдают анорексией. Среди больных анорексией – 95% женщин, преимущественно в возрасте от 12 до 18 лет. Сегодня данным нарушением страдает около 1% девушек.

Булимия – это синдром обжорства, с последующим искусственно вызванным освобождением от съеденной пищи. Для булимии характерно неудержимое и быстрое поглощение за короткое время большого количества высококалорийной пищи. Переедание с последующим освобождением от съеденной пищи может происходить по много раз в день. Обжорство происходит тайно, часто по ночам. Обычным завершением эпизодов обжорства являлась произвольно вызванная рвота.

Булимики недовольны своим внешним видом и мечтают о стройной фигуре. Однако они не могут совладать со своим пристрастием к еде. Обычно приступы обжорства следуют за периодами стресса, сопровождаются

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

тревожностью, подавленным настроением. Булимией страдают в основном девушки.

Раннее и позднее созревание у мальчиков и девочек имеет свои различия. Так, рано созревающие мальчики, как правило, являются более успешными в общении со сверстниками и в других видах деятельности. Они более ответственны, общительны, склонны к сотрудничеству; однако они более конфликтны, озабочены производимым впечатлением. Поздно созревающие мальчики менее уравновешенны, более напряжены, обидчивы. Им чаще свойственны тревожность, импульсивность, стремление командовать другими и находиться в центре внимания. Поздно созревающие мальчики менее популярны среди сверстников.

В отношении девочек исследования показывают, что раннее созревание оказывает преимущественно негативное влияние на девочек. Они менее довольны своим телом, т.к. они становятся крупнее и полнее своих поздно созревающих сверстниц. Также они более подвержены стрессу, более беспокойны, капризны и раздражительны, а также менее популярны среди своих сверстниц. Они хуже учатся, чаще наблюдается нарушение поведения в школе, преждевременное сексуальное поведение и ранние браки. Многие поведенческие проблемы этих девочек связаны непосредственно с вовлеченностью в отношения со старшими мальчиками. (Н. Ньюкомб, Ф. Райс, Г Крайг).

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность подростка

Учебная деятельность, которая являлась ведущей в младшем школьном возрасте, требует, чтобы ребенок постоянно находился во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

В тоже время физическое развитие, а также и прогрессирующее психическое развитие приводят ребенка к изменению его внутренней позиции. Позиция («позиция школьника»), с которой ребенок вошел в школьную жизнь и которая характеризовала не только его отношение к учению, но и всю систему взаимоотношений с окружающей действительностью, начинает расшатываться, а затем к концу младшего школьного возраста и вовсе перестает определять и его психическую жизнь, и его поведение. В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к 11-12 годам формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию. Реализоваться же эта позиция уже не может в школьной жизни. (Божович, 1995, С. 115).

Следовательно, ребенок нуждается – для осуществления своей новой роли «взрослого» - в новых условиях. Эти условия ему может предоставить новая социальная ситуация развития. Однако, поскольку, окружающая ребенка действительность сопротивляется принять его стремление быть взрослым, т.е. никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок занять не может, то он находит свое место в детском обществе, в среде сверстников. Именно здесь складывается новая социальная ситуация развития. Подросток нуждается в среде сверстников, которая для него становится «референтной группой». Причем у

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

каждого подростка начинает складываться своя референтная группа и не является то странным, что дети, до сих пор крепко дружившие, перестают нуждаться друг в друге, т.к., возможно, у каждого появляется собственная потребность в общении, зависящая как от взглядов ребенка, так и от социальных условий, в частности, семьи ребенка.

Естественно, что находясь в новой социальной ситуации развития, в среде сверстников, ребенок вступает в общение. Оно в подростковом возрасте называется интимно-личностным и является ведущим видом деятельности подростка.

Именно в такой социальной ситуации и благодаря такому типу деятельности ребенок начинает осваивать нормы социального поведения, нормы морали. В этот период, как правило, учебная деятельность для подростка отступает на задний план.

Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она и остается преобладающей (но не ведущей), в деятельность общения. Обухова Л.Ф. говорит об этом так: «Главное происходит на переменах. Туда выплескивается все самое сокровенное, сверхсрочное, неотложное. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое занимает ребенок внутри коллектива, становится важнее оценки учителя». (Обухова, С. 291).

Поскольку «центр жизни» подростка оказывается в среде сверстников, то, естественно, что каждый из них стремиться занять видное место в этой среде. С этим связаны такие потребности подростка, как 1) самопознание, 2) самовыражение, 3) самоутверждение, т.е. – он активно стремится к личностному самосовершенствованию. Причем, потребности самовыражения и самоутверждения могут быть настолько сильны, что подросток, чтобы не потерять авторитет в глазах сверстников, уронить свою честь и достоинство, - может совершить действия, которые расходятся с моральными установками общества, а то и своими собственными. Следствием этого является понятие «трудного подростка».

Важно еще раз обратить внимание на то, что с самого начала подросткового возраста ребенок стремится быть похожим на взрослых. Это еще одна особенность социальной ситуации, которая существенно влияет на систему взаимоотношений подростков со взрослыми. С этой особенностью и с этим стремлением тесно связана следующая характеристика подросткового возраста – становление как управляемого процесса подражания в развитии личности. Подражание начинается с подражания внешним атрибутам взрослости, а заканчивается формированием личностных качеств взрослого человека (для девушки – черты женственности, для юноши – мужественности).

Как определить, что ребенок уже начинает «казаться быть взрослым», у него появляется чувство взрослости? Показателями этого чувства являются:

1. Возникновение требований у подростка, чтобы к нему относились как к взрослому, выполнять какую-то роль в семье.
2. Стремление к самостоятельности, т.е. желание оградить некоторые сферы своей жизни от родителей.
3. Наличие собственных взглядов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Чтобы после формирования чувства взрослости не возникли большие трудности в отношениях с подростком, необходимо, чтобы в его семье родители давали возможность подростку участвовать в семейной жизни (делах). Подростки должны систематически помогать взрослым, поддерживать их. Родители должны учитывать мнения подростков. Родители также должны контролировать отношения ребенка со сверстниками и подсказывать, чтобы эти отношения были равноправными. Взрослым также следует направлять подростка на формирование интеллектуальной зрелости (стремление к самообразованию).

Этими средствами могут быть созданы благоприятные условия для развития личности подростка.

В процессе интимно-личностного общения у подростков возникают свойственные этому возрасту психологические новообразования:

1 – стремление к взрослости (чувство взрослости);

2 – формирование социального сознания, которое, перенесясь внутрь, становится самосознанием личности.

Познавательное развитие в подростковом и юношеском возрасте (эпоху отрочества)

Изменение ведущей деятельности перестраивает интеллектуальную сферу подростка. В 1-ю очередь уменьшается поглощенность учением. Однако в подростковом и юношеском возрасте расширяется содержание понятия «учение». В него вносятся элементы самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки школьной программы. (Сапогова, С. 334-335).

Восприятие подростков, становится все более управляемым, приобретая новые качественные особенности. Наиболее важная из них – интеллектуализация, которая проявляется в том, что подросток становится способным к более сложному анализу и синтезу воспринимаемых объектов, фактов действительности. В процессах восприятия большое место начинают занимать различные мыслительные приемы, логические рассуждения и операции. Подросток может уже мысленно ставить цель восприятия – вычленять те признаки и свойства предметов, которые необходимы для правильного выполнения учебной задачи. Интеллектуализация восприятия есть необходимое условие успешного овладения различного учебного материала, особенно по геометрии, алгебре, черчению. Подростки осваивают графические схемы и могут создавать графические образы (Г.О.). Г.О. – представление о том, как предмет должен быть изображен. Г.О. включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета. Этот процесс связан с умением видеть предмет и передать его. Умение видеть приносит чувство эстетического удовольствия, учит особой деятельности – любованию.

Умение читать графические схемы, планы, географические карты приносит интеллектуальное удовлетворение.

Учебная программа в школе строится таким образом, что подросток должен освоить названные умения. (Мухина, С. 384-385).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Подростки и юношество наиболее сензитивны к воздействию музыки. Они стремятся воспринимать музыку на пределе возможного, поэтому стремятся чаще слушать музыку больших частот. Благодаря экспрессивности, призывающей своим ритмом к движению, эта музыка позволяет включиться в задаваемый ритм и через телесные движения выразить чувства, переживания. Музыка является, своего рода, регулятором поведения, т.к. оказывает психофизиологическое воздействие (музыкальный «кайф» → происходит отрешение от самого себя), музыка влияет на метаболизм, мускульную Е, дыхание, АД, эмоции.

Подросток способен к восприятию музыки, т.к. у него развиваются музыкальные способности (по Б.М. Теплову): ладовое чувство (эмоциональное различение ладовой функции звуков мелодии), слуховое представление (т.к. хорошо развиваются память и воображение), музыкально-ритмическое чувство. (Мухина, С. 386-388).

Мышление становится все более теоретическим. Его специфика – способность рассуждать гипотетико-дедуктивно (от общего к частному), т.е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание (в словах или других знаковых системах). (Сапогова, С. 335).

С 11-12 лет вырабатывается формальное мышление, поэтому подросток может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией; он может действовать в логике рассуждения.

Подросток начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря этому он может вообразить все, что может произойти, - и очевидные, - и недоступные восприятию события. Он может строить гипотезы, требующие проверки и доказательства. Подросток уже может, как взрослый, подвергать переменные комбинаторному анализу, что гарантирует составление перечня всех возможностей решения задачи.

То, насколько быстро подросток способен выйти на уровень теоретического мышления, определяет глубину постижения им учебного материала и развитие его интеллектуального потенциала.

Однако многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления. Это может быть обусловлено индивидуальным развитием: кто-то преодолеет этот уровень, но кто-то остановится на нем. (Мухина, С. 391-392).

Таким образом, главное интеллектуальное достижение подростка – умение оперировать гипотезами, что порождает способность к научному рассуждению. Также подросток становится способным оценивать собственные интеллектуальные операции, управлять ими.

Внимание, память, воображение.

Подросток этими функциями управляет по своей воле. Внимание становится хорошо управляемым, контролируемым процессом, а в случаях увлекательной деятельности появляется и послепроизвольное внимание.

В развитии внимания происходит значительное расширение объема внимания и развития способности его быстрого переключения с одной деятельности на другую. В этом же возрасте получает сильное развитие послепроизвольное внимание, которое выражается в интересе к самому процессу

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

работы и служит показателем возросшей готовности подростка к выполнению серьезной учебной деятельности.

Подростковый возраст, однако, характеризуется такой особенностью внимания как его специфическая избирательность, т.е. направленность на тот объект или вид деятельности, который ему нравится. Например, неактивный и рассеянный ученик на математике будет проявлять исключительную работоспособность на уроке географии. (Асеев, С. 132-136).

Память также произвольна. Способность к запоминанию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. Память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого: становится более доступным запоминание абстрактного материала. (Мухина, С. 392-393).

Воображение превращается в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя 2 высшие психические функции: воображение и мышление.

Для подростка мир воображения приобретает особое значение: в воображении он властвует над временем, над людьми и ситуациями (особенно, если это не возможно в реальности). Таким образом, воображение обогащает внутреннюю жизнь, становится творческой силой. (Мухина, С. 396).

Важнейшее новообразование интеллекта в юношестве – развитие теоретического мышления. Старшеклассники чаще задаются вопросом «почему?», их мышление более активно и самостоятельно; они критично относятся к преподавателям и к содержанию получаемых знаний.

Вторая особенность интеллектуального развития – выраженная тяга к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Старшеклассники тяготеют к большим, глобальным, «космическим» обобщениям. Однако широта интересов сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков – интеллектуальным дилентантизмом.

Третья характерная черта интеллекта юношей – склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной, вычурной интеллектуальности.

В старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих школьников, своим видом показывающих усталость и презрение к школьным знаниям.

Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитие творческих способностей (интеллектуальная инициативность, оригинальность, продуктивность). Для творчества необходимо дивергентное мышление – когда на 1 вопрос может быть дано множество одинаково верных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение). (Сапогова, С. 355-356).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Изменения в развитии речи проявляются в овладении сложными синтаксическими конструкциями языка. Подросток уже активно начинает использовать сложные предложения для выражения мыслей. Это создает предпосылку для развития правильного речевого оформления закономерностей и связей между предметами и явлениями (причинно-следственные, функциональные, условные связи). Подросток овладевает образной речью, благодаря чему он чаще употребляет метаморфические выражения, пословицы, поговорки, начинает понимать анекдоты.

Личностное развитие подростков

В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе, развиваются процессы самосознания, приводящие в конечном счете к определению жизненной позиции, с которой начинается самостоятельная жизнь (но это уже в период ранней юности происходит).

Следует отметить то, что в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период есть перестройка ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых. Однако в процессе формирования личности ведущими уже становятся закономерности индивидуального развития психики человека, а не возрастные закономерности. Т.е., если раньше кризис возникал в связи с неудовлетворением новых потребностей внешними препятствиями (запреты взрослых, неизменившийся образ жизни ребенка, сковывающий его активность), то теперь главную роль играют внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на самого себя, ранее сформировавшиеся психологические новообразования (привычки, черты характера и т.п.), которые часто мешают достичь желаемого и прежде всего самим подростком избранного образца. Конечно, внешние условия также остаются влияющими, но не имеющими решающего значения.

На основании имеющихся данных можно полагать, что кризис подросткового возраста связан с возникновением следующих новообразований личности в этот период: 1) чувства взрослости; 2) нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей свойственными качествами. Формируясь, вышеуказанные новообразования оказывают влияние на формирование таких особенностей, как волевых и деловых качеств личности. Они также оказывают влияние на эмоциональные особенности подростка, на характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и т.п. (Божович, 1995, С. 355-356).

Чувство взрослости – это новообразование является, по-Петровскому, центральным и специфическим, т.к. оно позволяет ребенку чувствовать себя уже не ребенком, а взрослым, стремиться быть и считаться взрослым.

Д.И. Фельдштейн пишет: «Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реально существующих отношений. Поэтому, для подростка и мужество,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

и смелость, и одежда… важны только в связи с социальной позицией, с формированием социальной активности». (Вопросы психологии, 1, 83, С. 40-41).

Продолжая это, важно отметить, что социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Вследствие новой социальной позиции подростка (как взрослого) определяется его переориентация с одних норм и ценностей (детских) на другие – взрослые. (Петровский, С. 109-110).

Другим центральным новообразованием личности подростка является развитие самосознания. Говоря об этом процессе, необходимо учитывать, что это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка гаммой специфических (чаще внутренних) переживаний. (Божович, 1985, С. 111).

Развитие самосознания проявляется в формировании образа – «Я», представления о себе как о личности, самооценки, способности к самоанализу. (Асеев, С. 127).

Итак, развитие самосознания означает пробуждение интереса к своему внутреннему миру и его оценке. Все это становится возможным благодаря более высокому уровню мышления, которое формируется в условиях усложняющейся учебной деятельности.

Формирование самосознания начинается с того, что подросток выделяет те или иные свои качества из отдельных видов деятельности и поступков («Я хорошо учусь», «Я всегда говорю правду»), обобщает, осмысливает их как особенности своего поведения, а позднее как особенности своей личности. Однако, первоначально осуществлять оценочную деятельность помогают взрослые, прежде всего учителя и родители. Затем ребенок сравнивает оценки других и самооценку. Это является основанием для выделения каких-либо особенностей личности, по которым имеются расхождения в оценках взрослых и своих. Эти особенности, если они окружающими осуждаются, являются для подростка предметом особого внимания. Вот почему дети начинают чутко реагировать на то, как к ним относятся окружающие, становятся более ранимыми, отсюда колебания настроения, вспышки речевой агрессии, либо уход «в себя». Все эти особенности необходимо учитывать взрослым в обращении с подростком, не использовать резких, категорических высказываний, приказов, осуждений в их адрес, а делать это тактично: (Например, говорить «Прекрати», «Замолчи» и т.п. нельзя, а нужно «Я бы хотел попросить тебя…» и т.п.).

В формировании самооценки подростка играет важную роль и сравнивание себя с окружающими, т.е. «желаемый образ собственной личности создается из достоинств разных людей, которыми являются чаще реальные люди, а не литературные герои».

На основе развития самооценки и «образа – «Я» подросток выделяет те особенности личности, которые необходимо изменить, т.е. возникает стремление к самовоспитанию. (Асеев, Петровский). Поэтому сейчас мы рассмотрим как происходит формирование и развитие деловых и волевых качеств у подростка.

Развитие деловых качеств личности в подростковом возрасте происходит в связи с возрастанием интересов подростка к различным видам деятельности,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

стремления что-то делать своими руками, любознательности и первыми мечтами о будущей профессии.

Подросткам свойственна повышенная познавательная и творческая активность. Это стимулирует их для активного поиска знаний, умений и навыков по интересующему вопросу не только в пределах школьной программы, но и во внешкольной жизни, с помощью самообразования, в кругу друзей где отношения могут принимать уже деловой характер. Увлеченность подростка какой-либо наукой формирует новые мотивы учения.

В подростковом возрасте создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости, умения налаживать контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности. Эти качества развиваются во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток: учение, труд, общение, игра. В учении данные качества личности формируются и развиваются, когда подростки сами становятся организаторами учебного процесса и принимают на себя ответственность за него (например, задание найти какое-либо сообщение по изучаемой теме, т.е. ребенок планирует свое время, просчитывает способы получения информации).

В труде деловые качества развиваются особенно благоприятно, когда подросток наравне со взрослыми участвует в этой деятельности. Со стороны взрослых важно предоставлять ребенку максимум самостоятельности, поддерживать детскую инициативу и т.п. (Немов, С. 186-187).

Развитие волевых качеств предопределяется прежде всего развитием самосознания подростка. Осознавая свои слабые стороны, подростки, чтобы устранить их, начинают заниматься самовоспитанием. Это стимулирует развитие силы воли.

У мальчиков весьма распространенным способом развития у себя волевых качеств личности являются занятия видами спорта, связанными с большими физическими нагрузками. Увлекаясь различными видами спорта, кроме развития волевых качеств, происходит и развитие мотивации достижения успехов, т.к. в спорте, как правило, все стремятся достичь высоких результатов.

В развитии волевых качеств личности у подростков выделяют определенную последовательность:

1. В 1-ю очередь развиваются динамические физические качества: сила, быстрота, скорость реакции.

2. Во 2-ю очередь развиваются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение, настойчивость.

3. В 3-ю очередь формируются более сложные и тонкие волевые качества: концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность.

Общая логика развития всех волевых качеств может быть выражена следующим образом: от умения управлять собой, концентрировать умения, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов.

У девочек выработка волевых качеств идет по другому пути. Для них такими видами деятельности, в которых складываются и закрепляются соответствующие качества, чаще всего являются учение, занятия искусством,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

домоводством, женские виды спорта. Девочки-подростки особенно много внимания уделяют школьным предметам, которые даются им трудно.

Таким образом, помимо развития волевых качеств личности, в данных видах деятельности происходит дальнейшая половая идентификация.

Выработанные волевые качества подростка являются важной предпосылкой успешного выполнения профессиональной деятельности у взрослого. (Немов, С. 184-185).

Эмоциональное развитие

В эмоциональной сфере происходят существенные сдвиги. Если эмоции младшего школьника носят относительно спокойный характер, то эмоции подростка отличаются большой силой, трудностью в управлении ими. Подростки отличаются большой страстностью и вспыльчивостью, с чем связано неумение сдерживать себя, слабость самоконтроля, резкость в поведении.

Подросткам свойственно бурное проявление своих чувств. Аффекты подростков сильные и бурные (порой характерны попытки самоубийства). Эмоциональная неустойчивость проявляется в страстных спорах, доказательствах, выражении возмущения. Они горячо реагируют на все (переживание вместе с героями кинофильмов).

Эмоциональные переживания приобретают устойчивость. Подросток редко забывает обиды окружающих.

Нередко чувства подростков сильно противоречивы. Подросток может с жаром защищать друга, зная, что его нужно осуждать; может обладать чувством достоинства в одних ситуациях и плакать в других.

Следовательно, взрослым важно учитывать и эти особенности в обращении с подростками. (Гамезо, 1984, С. 226-228).

Чувство одиночества

Говоря о подростках, многие уверены, что им свойственна потребность в общении со сверстниками. Однако, можно сказать уверенно, что не всегда эта потребность реализуется, многие подростки испытывают дефицит общения. В письмах подростков на радио, в журналы, в сочинениях нередко встречаются высказывания: «Я страдаю от того, что одинока. Никому не нужна. Родной маме и то не нужна. Она считает, что, если я сыта, одета, значит все в порядке, а что в душе, ее не интересует» и т.п.

Дефицит общения возникает вследствие разных причин: 1) неблагополучного окружения; 2) нездоровых отношений в семье; 3) индивидуально-психологических особенностей личности.

Испытывая глубокую изолированность, подросток может найти выход из ситуации, став членом уличной сомнительной компании (если дефицит общения в семье) или войти в религиозные общины, секты. (Асеев, С. 130).

Для подростков также характерно развитие интересов, круг которых расширяется, интересы стабилизируются. Интересы, как известно, являются одним из проявлений направленности личности. Полностью же направленность развивается в юношеском возрасте.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Кризисы подросткового возраста

Кризис подросткового возраста существенно отличается от кризисов предшествующих возрастов. Этот кризис является самым острым и самым длительным. По существу, весь подростковый возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости.

Подросток вступает в свой период *предподростковым кризисом* (11-12 лет). Его начало обусловлено, согласно Выготскому, перестройкой всей системы интересов, которая приводит к падению школьной успеваемости, внешним конфликтам со взрослыми. На эти годы (11-12) приходится негативная фаза подростничества, которая связана с отмиранием и свертыванием прежних интересов. Выготский также обращает внимание на сходство негативной фазы подростков с негативизмом 3-х летних детей. Эта фаза также отмечается особенностями: а) крайняя вариативность симптомов; б) ситуационная зависимость симптомов (например, негативизм проявляемый в семье, а в школе – нет, и наоборот); в) неоднородность и сложность поведения.

Согласно Божович этот кризис вызван депривацией потребности в самопроявлении, что обусловлено запретами, накладываемыми подростком на самого себя. Это, таким образом, внутренние конфликты.

Исследования Эльконина и Драгуновой показали, что формируемое «чувство взрослости» может привести к кризису развития, т.к. если ребенок сталкивается с отношением к нему как к маленькому, то возникает конфликт.

Кризис 15-16 лет. Особое внимание здесь отводится формированию *идентичности*. До подросткового возраста «Я» фрагментарно, или ситуационно зависимо. В подростковом возрасте встает задача развития – формирование целостной идентичности, т.е. самоопределения (Эриксон), тождественности. Человек, сформировавший идентичность, оказывается самотождественным, он остается самим собой независимо от ситуации действования, но он одновременно и адекватен ситуации, не терял при этом своего лица.

Формирование идентичности (кризис идентичности) требует иногда переосмысления своих связей с окружающими. Особенно важна реструктуризация отношений с родителями («пересадка корней»), поскольку взрослеющий человек не может далее довольствоваться ролью опекаемого и управляемого.

Отрочество характеризуется заметными изменениями в представлениях о самом себе. Во многом психологи связывают это со ***становлением* «Я»-идентичности,** начало исследованию которой положили работа Э. Эриксона «Идентичность: юность и кризис» и работа К. Леви-Строса «Идентичность».

В отрочестве как бы восстанавливаются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я»-идентичность обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями. Дж. Марсиа определяет подростковую идентичность как *внутреннюю структуру влечений, привычек, верований и предыдущих идентификаций*. Она охватывает половую идентификацию, становление

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

определенной мировоззренческой позиции и выбор той или иной профессиональной ориентации.

Дж. Марсиа описывает *4 «статуса» идентичности*, возможных в отрочестве: *реализованная идентичность:* к ней он отнес подростков, переживших критический период, начавших профессиональную подготовку и имеющих собственное мировоззрение; они переходят к периоду активной постановки смысложизненных вопросов, серьезно оценивая свои будущие выборы и решения, исходя из собственных представлений; они уже пересмотрели свои детские убеждения и отошли от установок родителей; они эмоционально включены в идеологические, профессиональные и сексуальные стороны жизни; в этом статусе подростки имеют стабильные представления о родительских ролях и испытывают позитивные чувства к родителям;

1)*мораторий:* подросток находится в кризисе и старается «проявить себя в идеях»; его вопросы к жизни широки и противоречивы; здесь проявляется важное качество подростка — выражение активной конфронтации с различными социальными возможностями; классические проблемы отрочества во многом состоят из тех компромиссов, к которым приходит человек, примиряя собственные желания, волю родителей и социальные требования; кажется, что подросток в затруднении, жизненные проблемы представляются ему неразрешимыми; в ситуации моратория у подростков высокий уровень тревожности и болезненно чувствительное отношение к себе, а также амбивалентное отношение к родителям;

2)*диффузия:* подросток в состоянии диффузии идентичности может испытывать симптомы кризиса, но может и не испытывать; диффузию характеризуют малая озабоченность проблемой выбора, низкий уровень самостоятельности и самоконтроля (они более «экстернальны»), отсутствие каких-либо идеологических, профессиональных и половых моделей; отличительной особенностью данной ситуации является отсутствие аффективного и когнитивного вклада в различные зоны идентичности; подростки этого статуса чаще чувствуют себя одинокими, заброшенными, никому не нужными, непонятыми;

3)*предрешение* (этот статус особо заметен в семьях с авторитарными, доминирующими отцами, делающими подростков конформными по отношению к родительским ценностям); подросток еще не испытал кризиса; он не может определить период принятия решения, но уже сосредоточен на своем будущем, на мировоззрении и своей половой роли; он становится тем, кем хотят его видеть окружающие; опыт отрочества служит лишь подтверждением его инфантильных установок: в этом статусе подросток придерживается авторитарных ценностей («непримиримые» и не толерантные) и проявляет себя более жестоким, чем в других. /

Л. Бершедова рассматривая кризис (17 лет), считает исходным его противоречием – ценностно-смысловой кризис (Сапогова, с. 345-346).

Коррекционная работа

На симптоматику кризисов подросткового возраста влияют многие обстоятельства: отношения с родителями, социальный статус в коллективе сверстников, академическая успеваемость, развитость познавательной сферы,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сформированность творческих интересов и физиологические особенности (период пубертата).

Подростковый возраст характеризуется особым интересом человека к своему внутреннему и внешнему облику. Современный социум не предоставляет ребенку адекватных, социально приемлемых «мест» взросления, что приводит к затяжному кризису. Симптомы, близкие подростковым, можно обнаружить и у студентов, спустя 1-2 семестра после поступления. На рубеже младшего школьного возраста и подросткового появляются симптомы подросткового кризиса. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение на виду у окружающих, особенно на виду у сверстников, теряет непосредственность: появляется нарочитая независимость, псевдовзрослость и т.п. В общении с родителями еще может некоторое время сохраняться детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят нарушения. Ребенок настаивает на новых правах, с разной степенью требовательности адресуясь к разным членам семьи.

Реакция родителей, как и при всяком кризисе, должна сводиться к дифференциации взаимодействия с ребенком: при негативизме – твердый отпор и, если позволяют обстоятельства, обсуждение требования, включение его в более широкий контекст – личных, семейных, иногда даже национальных или религиозных ценностей. Целесообразно вести с подростками разговор и о правах родителей.

Нельзя отказывать подростку в помощи и поддержке, если он в этом нуждается или сам об этом просит. Негативное, протестное поведение ни в коем случае не должно быть поводом для отказа в помощи.

Многие разновидности девиантного поведения подростков возникают из-за отсутствия адекватных возрасту форм досуга. Поэтому в период кризиса положительные результаты могут дать разнообразные формы внешкольных занятий. Частая смена видов внешкольной деятельности не только не вредна, но и может принести пользу. Ребенок при этом, меняя коллективы, имея различный успех в различных видах деятельности, приобретает новый опыт, новые знания о себе. Чем больше у взрослеющего человека сфер общения и продуктивной деятельности, тем благополучнее прогноз разрешения подростковых кризисов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 4.2 Юношеский возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в ранней юности

Юность недавно выделилась в самостоятельный период жизни человека, основным содержанием которого является возмужание, взросление. В человеческом обществе критерием взрослости является не физическое возмужание, а овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, подготовленность к трудовой деятельности.

Современная психология относит к юности период от 14-15 лет до 18-20 лет.

Социальная ситуация развития (С.С.Р.) в юности характеризуется рядом специфических особенностей. Эти особенности связаны с изменением положения и статуса юношей в школе, семье, обществе. Юноши еще зависят материально от семьи, однако в остальном они становятся полноправными членами семьи: с ними советуются взрослые, предоставляют им свободу и самостоятельность. В школе, как правило, на старшеклассников учителя возлагают определенные обязанности (присмотреть за младшими школьниками, помочь им в учебе; подготовить школьное мероприятие и т.п.).

В обществе юношество также начинает играть определенную роль, особенно после получения паспорта в 16 лет, в этом же возрасте девушки (16 лет), а юноши в 18 лет уже имеют полноправную возможность вступать в брак. В 18 лет юношество может участвовать в выборах (президента, парламента и т.п.). Это расширяет круг общественных интересов и обязанностей юношей и девушек.

Л.И. Божович отмечала, что старшеклассник стоит на пороге самостоятельной жизни, что и создает совершенно новую социальную ситуацию развития.

Вступление в самостоятельную жизнь предполагает решение острого для старшеклассников вопроса об определении дальнейшего жизненного пути, об избрании для себя той или иной профессии. Л.И. Божович отмечает, в связи с этим, что личность старшеклассника обращена в будущее.

Это подтверждают такие данные исследований. Так, если больше 50% учеников 10-11-х классов довольно точно указывают ту профессию, которую они хотят избрать после окончания школы, то среди учащихся средних классов – приблизительно 20%.

Т.е. можно сделать вывод, что *необходимость определить свое место в жизни выступает в качестве основного компонента социальной ситуации развития в период юности*.

Новая С.С.Р. приводит, как показано в исследованиях Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., Божович Л.И., к формированию новых мотивов деятельности, изменению мотивационной сферы и овладению новым видом ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Юношество занято определением своего места в жизни и внутренней позиции; у них формируется мировоззрение, моральное сознание и самосознание.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, юношескому возрасту свойственно изменение общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на социально-демографических свойствах личности: завершение среднего образования, расширение диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей, с расширением сферы жизнедеятельности.

Л. Коул и Дж. Холл отмечают 9 задач развития юношей: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая социальная зрелость; 4) эмансипация от родителей; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки обращения со свободным временем; 8) осознание совести и сознание долга в поведении; 9) идентификация «Я». (Асеев, С. 154-156).

Развитие личности в период ранней юности

Юность – время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой проявляются в подростковом возрасте. Особенности личности старших школьников своими корнями уходят в психологические новообразования, которые зарождаются уже в подростковом возрасте. Однако у юношей и девушек уже мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают.

В юношеском возрасте особенности, появившиеся у подростков, претерпевают значительные изменения, качественно преображаются. (Асеев, С. 163, Немов, С. 193).

Основными особенностями развития личности в юношеском возрасте являются: 1) развитие самосознания, в том числе, нравственного самосознания; 2) формирование мировоззрения; 3) развитие активной жизненной позиции, самоопределения; 4) преобразование эмоциональной сферы личности.

Рассмотрим 1-ю из названных особенностей – развитие самосознания. Его отличительной характеристикой становится резкое усиление процесса рефлексии, т.е. стремления к познанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. (Асеев, С. 164). Рефлексия – (от лат. «reflexio» – обращение назад) – процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний; размышления о самом себе; осознании того, что воспринимают и оценивают человека окружающие люди по-разному.

Рефлексия – это способность и умение видеть себя, свои действия, отношения с людьми, познавать свой внутренний мир, понимать себя. В то же время – рефлексия – это и умение видеть и понимать то, как к тебе относятся другие люди. То, как они тебя понимают.

Рефлексия как психологический феномен связана в своей основе с процессом общения, но общения особого вида – общения с самим собой; рефлексия подразумевается всегда внутренний диалог.

Чем сильнее развита рефлексия, тем активнее человек становится способным решать встающие перед ним задачи, в частности, – выбора дальнейшего жизненного пути, – и тем быстрее он становится субъектом, хозяином своей жизни и деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, в юношестве человек по существу впервые открывает свой внутренний мир, начинает проявлять глубокий интерес к субъективным переживаниям и к собственному «Я».

В юношеском возрасте желание самоутвердиться также претерпевает трансформацию. В отличие от подростков, которые, пытаясь самоутвердиться, как правило, понимают под этим желание быть похожим внешне на взрослого, юноша же озабочен другим – он жаждет, чтобы окружающие признали его оригинальность. Это проявляется в форме повышенной активности в некоторых видах деятельности, например, в музыке, технике, литературе, спорте и т.п. (Асеев, С. 164). Таким образом, в этом периоде отмечается тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Причем, юношеству свойственно преувеличивать собственную уникальность. (Сапогова, С. 359-368).

Еще одной особенностью юношеского самосознания является становления нравственного самосознания. Юношеству, благодаря быстрому развитию интеллекта, становятся открытыми для понимания многие вопросы и проблемы, волнующие взрослых. Такими вопросами являются, в частности, морально-нравственные. Эти вопросы начинают волновать юношей и девушек в связи с установлением отношений с лицами противоположного пола и началом поры любви. Старшеклассников интересуют проблемы добра и зла, справедливости и беззакония. Современным юношам свойственны трезвый, практический взгляд на жизнь, независимость и самостоятельность.

Перейдем ко 2-ой особенности личности юношей и девушек – формированию мировоззрения. Юношеский возраст связан с формированием мировоззрения как системы взглядов на общество, мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия, как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний.

Мировоззрение – это не только система знаний и опыта, но и система убеждений. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением в юности смысложизненных проблем, осознанием и осмыслением своей жизни, как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл. (Сапогова, С. 357).

Фокусом всех мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни, причем юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку («приносить пользу», «служить людям» и т.п.). (Сапогова, С. 357).

В настоящее время в обществе нет единых взглядов на окружающее, как было раньше, а характерна некая противоречивость, изменчивость.

Это по-своему сказывается на формировании мировоззрения у старшеклассников. С одной стороны (положительный момент) неоднозначность побуждает человека самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует их ускоренному развитию и превращению в зрелых личностей, обладающих независимостью суждений, внутренней свободой, имеющих свою точку зрения. С другой стороны (отрицательной) данная ситуация разделяет людей на группы, отличающихся социально-мировоззренческой зрелостью. Те, кто способен самостоятельно решать сложные мировоззренческие проблемы,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

намного уходят вперед в своем развитии от тех, кто не способен сам справиться с проблемами.

В настоящее время важно, чтобы было сформировано экономическое мировоззрение, заключающееся в способности разбираться в экономической ситуации, сложившейся в обществе. При отсутствии данного мировоззрения у людей, трудно приспособиться и выжить в обществе.

Также важное значение имеет и развитие этического и эстетического мировоззрения, т.к. в настоящее время встречаются люди, богатые в материальном плане, но имеющие не развитые эстетические, этические, литературные, музыкальные вкусы.

Остро стоит сейчас и проблема формирования научного и религиозного мировоззрения. Необходимо, чтобы эти два вида мировоззрения дополняли друг друга, т.к. они связаны с познанием мира, а оно полно тайн и противоречиво. (Немов, С. 196-197).

Юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т.п. Физиологи связывают юношескую неуравновешенность с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Но поскольку пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12-14 годам, то чаще эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами, причем индивидуально-типологическими. В частности, это – противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира и т.д.

Обнаружено, что по ряду психологических тестов нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых. Вполне нормальные юноши и девушки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения», чем взрослые (MMP I). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонениями, у юношей являются статистической нормой. Проективные методики (Роршаха, ТАТ) показывают рост уровня тревожности к юношескому возрасту. Возрастает число случаев деперсонализации; часто встречается синдром дисморфофобии (бред физического недостатка). (С. 357-359).

Максимум эмоциональных реакций (в т.ч. и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум – в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями. Возраст до 18 лет является критическим для появления психопатий. В юношеском возрасте остро акцентируются некоторые свойства характера (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т.д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося поведения. Например, повышенная активность и возбудимость могут привести к неразборчивости в выборе знакомств, участию в рискованных авантюрах и сомнительных предприятиях, толкают к алкоголю, наркотикам. Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от чувства собственной неполноценности. Замкнутость в ранней юности часто

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

В целом в юношестве способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций. В юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Это обеспечивает психологическую устойчивость личности к ряду внешних факторов.

Характер: В юношестве улучшается коммуникативность, снижается чувствительность, мягкость характера, чувство зависимости и потребности в опеке; уменьшается неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т.е. развитие идет в сторону большей уравновешенности.

В ранней юности устанавливаются внутренние нормы поведения, расширяется сфера эстетических чувств, юмора, иронии.

Центральным новообразованием является становление самоопределения (т.е. становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»). Это связано с открытием своего внутреннего мира, что подтверждается результатами стандартных личностных тестов (описывая себя, юноши акцентируют внимание на мыслях, чувствах, внутренних проблемах; в то время как подростки говорят о действиях, поступках). У юношей усиливается внимание к личностным, внутренним, собственным психологическим качествам других людей, а внимание к внешности, одежде, манерам, так свойственной подросткам, снижается.

Отмечается тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Причем, юношеству свойственно преувеличивать собственную уникальность.

В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. Прежде всего с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, продолжается до конца жизни. Это связано с тем, что человек начинает жить преимущественно будущим, а не настоящим, как живут дети.

Формирование образа «Я» (идентичности по Э. Эриксону) акцентировано на 3-х важных для возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание.

Опасностью этой стадии, по Эриксону, является ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я»-идентичности. Это может быть связано с неуверенностью в сексуальной идентичности (следствие этого – психотические и криминальные эпизоды → так достигается прояснение образа «Я»), но чаще – с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность.

Неспособность разрешить, выйти из диффузии приводит к задержке в развитии личности (кризис идентичности затягивается), а выход приводит к достижению «взрослой идентичности». Состояние острой диффузии составляет основу специальной патологии юношеского возраста. Синдром патологии идентичности, по Эриксону, связан с рядом моментов: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взрослого статуса; смутное устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; пребывание в состоянии ожидания чего-то такого, что способно изменить жизнь; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («юнисекс»); презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного. (Сапогова, С. 359-368).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 5. Психическое развитие взрослого человека

Тема 5.1. Психическое и личностное развитие в ранней зрелости

Периодизация развития взрослых

Ш. Бюлер выделила 5 фаз жизненного пути. Фазы не имеют названий, но определены возрастом в годах и общей характеристикой фаз:

1) 0 – 16/20 лет: нет семьи, нет профессии, нет жизненного пути;
2) 16/20 – 25/30 лет: предварительное самоопределение, выбор супруга;
3) 25/30 – 45/50 лет: зрелость – собственная семья, найдено призвание, ставятся конкретные жизненные задачи и цели, самореализация;
4) 45/50 – 65/70 лет: стареющий человек; трудный возраст душевного кризиса; к концу фазы исчезает самоопределение, постановка жизненных целей;
5) 65/70 – … лет: старый человек; нет социальных связей; бесцельной существование; обращенность к прошлому, пассивное ожидание смерти, самозавершенность.

Эта периодизация (Ш. Бюлер) – начала 20 века.

Э. Эриксон (1902-1994) в книге «Детство и общество» (1963) разделил жизнь человека на 8 отдельных стадий психосоциального развития ЭГО (на восемь возрастов человека). Последние три относятся ко взрослости.

6 стадия: ранняя зрелость: 20 – 25 лет (молодость); задача развития: могу ли я полностью отдать себя другому человеку? Пути развития: 1) душевная теплота, понимание, доверие → результат чего: близость (интимность); 2) одиночество, боязнь потерять себя в отношениях с другими → результат чего: изоляция.

7 стадия: средняя зрелость (взрослость): 25 – 65 лет; задача развития: что я могу предложить будущим поколениям? Пути развития: 1) целеустремленность, продуктивность → генеративность (продуктивность эго); 2) обеднение личной жизни, регрессия → инертность (стагнация эго).

8 стадия: поздняя зрелость (зрелость): 65 лет и …; задача развития: доволен ли я прожитой жизнью? Пути развития: чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности → целостность эго (эго-интеграция); 2) отсутствие чувства завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью → отчаяние. (Теории личности: Крайг).

Периодизация по Д. Левинсону (1978, 1986, 1990). Эта периодизация вначале была разработана для мужчин, а впоследствии исследования подтвердили ее применимость и к развитию женщин.

В жизненном цикле взрослых Левинсон выделил 3 главные эры, каждая продолжительностью около 20 лет. В течение каждой эры индивидуум выстраивает структуру жизни. Эта структура образует основу образа жизни, служа одновременно границей и связующим звеном между личностью и обществом. Структура жизни образуется преимущественно из отношений индивидуума с внешним миром. Это могут быть отношения с отдельными людьми, группами, системами и даже предметами. В определенные возрастные периоды люди начинают испытывать сомнения и разрушать существующую

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

структуру жизни. Затем они создают новую структуру, соответствующую текущим потребностям. (Эти периоды называются переходными, или кризисами развития). Эта структура является доминирующей в течении устойчивого периода деятельности, пока человек не «перерастает» ее, - и весь процесс начинается заново.

1) Эра предвзрослости: 0 – 22 года (Левинсоном не рассматривалась, он только указывал на нее);

2) Эра ранней взрослости: 17 – 45 лет; включает в себя:

- переход к ранней взрослости: 17 – 22 года (это может быть кризисом определения жизненных целей);
- структура жизни в *период вхождения в раннюю взрослость*: 22 – 28 лет;
- переход 30-летия: 28 – 33 года;
- структура жизни в *кульминационный период ранней взрослости*: 33 – 40 лет.

3) Эра средней взрослости: 40 – 65 лет, включает в себя:

- переход к средней взрослости: 40 – 45 лет (кризис середины жизни);
- структура жизни в *начальный период средней взрослости*: 45 – 50 лет;
- переход 50-летия: 50 – 55 лет;
- структура жизни в *кульминационный период средней взрослости*: 55 – 60 лет.

4) Эра поздней взрослости: 60 – …, включает:

- переход к поздней взрослости: 60 – 65 лет, а дальше Левинсон не рассматривал. (Крайг).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

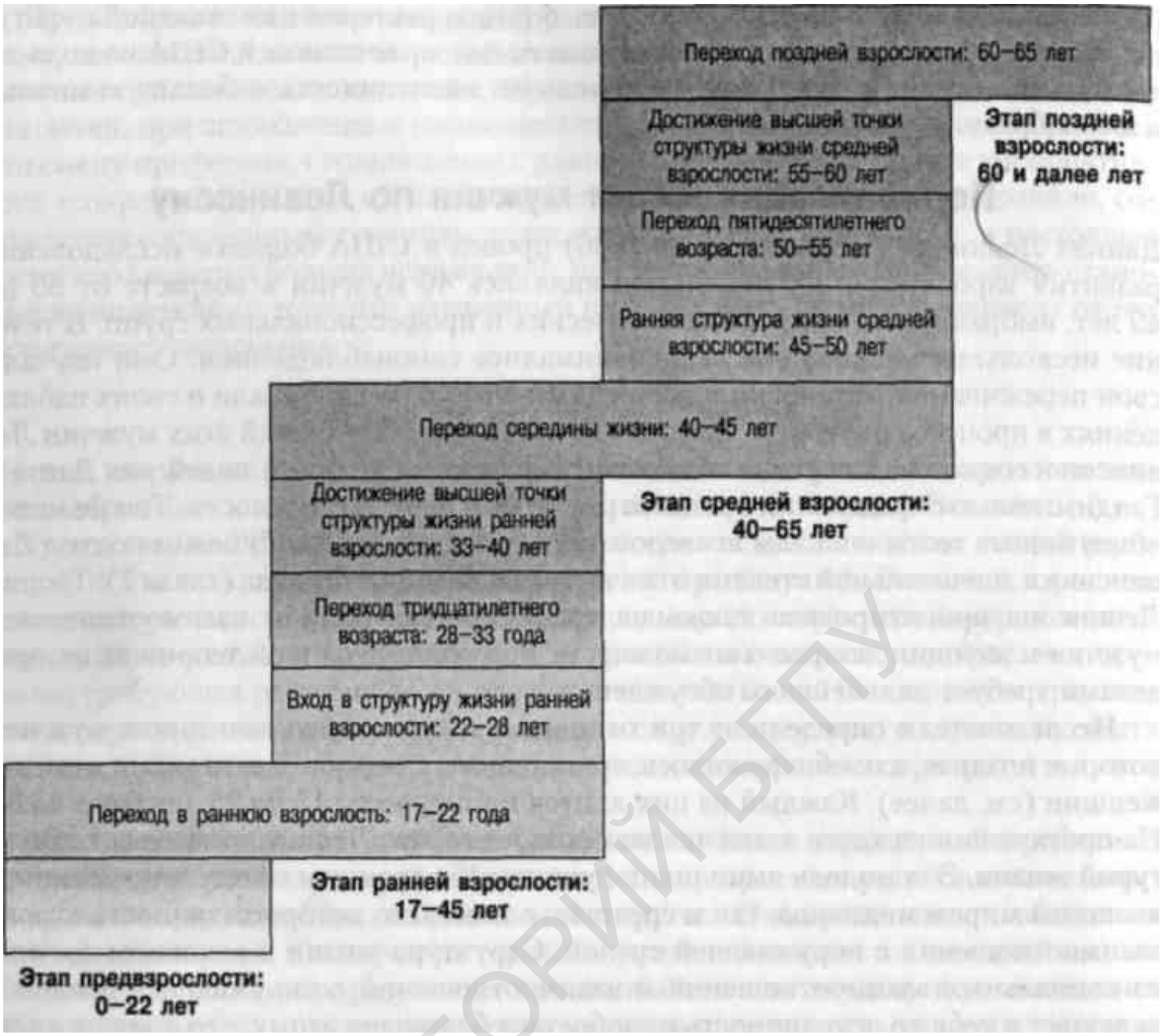

Рис. ***Этапы жизни по Левинсону***

Б.Г. Ананьев *цикл взрослости* делил на 4 стадии: 1) ранняя взрослость (21 – 25 лет); 2) средняя взрослость (25 – 40 лет); 3) поздняя взрослость (40 – 55 лет); 4) предпенсионный возраст (55 – 65 лет), который является переходным к *циклу старости*.

В рамках нашего курса мы будем придерживаться следующей периодизации (3 стадии):

1) ранняя взрослость: 20 – 40 лет;
2) средняя взрослость: 40 – 60 лет;
3) поздняя взрослость: 60 и дальше…

Однако эта периодизация сильно зависит от социоэкономического статуса, среды (город – село), этноса, культурно-исторического периода (войны, экономические депрессии и т.д.). В целом, имеется одна тенденция, или закономерность: границы стадий взрослости отчасти определяются социальным классом: чем он выше, тем больше вероятность, что человеку доставляет удовольствие «задержаться» с переходом от одной стадии к другой. Например, взрослый, который связан с тяжелым физическим трудом, и взрослый, связанный с умственным трудом (2-ой может продуктивно трудиться и после 60 лет, а 1-ый – вряд ли, т.е. у него раньше наступит поздняя взрослость).

В связи с этим (относительностью возрастных стадий) введено понятие *возрастных часов*, по которым взрослые переходят от одной стадии к другой.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возрастные часы – вид внутреннего временного графика жизни, используемого в качестве критерия развития во взрослости; средство узнать о том, насколько человек в своем развитии отстает или опережает ключевые социальные события, приходящиеся на конкретный период взрослости (стадию). Например, учеба в ВУЗе может быть сразу после школы или после 30 лет, или 40 лет.

Отмечено, что в последние 20 лет произошло размывание границ традиционных периодов жизни. Если в 1950 г. 80% мужчин и 90% женщин полагали, что мужчине лучше всего жениться в возрасте от 20 до 25 лет, то в 1970 г. с эти согласились лишь 42% мужчин и женщин.

Примеры к изменениям границ возрастных периодов:

1) в 1890 г. до 80 лет доживало 14% женщин (США), а в 1980 г. → 50% США;
2) в 1600 г. до взрослости доживали 50% детей;
3) в 1860 г. родители были живы у 16% 50-летних, то в 1960 г. – до 60%;
4) в 1940 г. люди проводили только 7% своей взрослой жизни в статусе пенсионеров, в 1977 г. – доля пенсионных лет возросла до 23%.

Возрастные часы – это внутренний хронометр, а постороннему наблюдателю необходимо пользоваться знаниями об определении возраста. Он может быть: 1) *биологический* – средняя продолжительность жизни человека; он значительно варьирует у разных людей. Как правило, чем выше продолжительность жизни, тем дольше «растягиваются» возрастные стадии и наоборот; 2) *социальный* – степень соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам (50-летний мужчина с 3-мя детьми и карьерой и 50-летний холостяк, проводящий время в барах в поисках партнерши на ночь); 3) *психологический* – указывает, насколько человек адаптировался к требованиям среды. Он включает уровень интеллекта, способность к изучению, двигательные навыки, а также субъективные формы, как чувства, установки и мотивы.

Объединение факторов биологического, социального и психологического возраста приводит к понятию зрелости.

Физическое развитие

Физическая сила, функционирование органов и систем, скорость реакции, двигательные навыки и др. достигают своего max в промежутке 25 – 30 лет; после 30 лет они медленно идут на убыль. Однако этот спад, происходящий в возрасте от 30 до 50 лет, не столь резок, как многие думают. Существенное снижение уровня функционирования организма по 6 важным физиологическим показателям (1) скорость проведения нервного импульса, 2) функция почек, 3) функция сердечно-сосудистой системы, 4) сила мышц, 5) полезный объем легких, 6) жизненная емкость легких) наступает после 40 лет. До 40 лет уровень физических возможностей взрослых продолжает оставаться чрезвычайно высоким. Фактически, снижение этого уровня после 25 лет может быть важным только для спортсменов высокого ранга, на всех остальных же оно сказывается незначительно.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Между 23 и 27 годами поперечно-полосатые мышцы, включая бицепсы и трицепсы, обладают max силой. Сила ног достигает max между 20 и 30 годами, а рук – ≈ в 20 лет. В эти же годы травмы заживают сравнительно быстро.

В то же время первые признаки болезней, способных принести неприятности в будущем, появляются именно в ранней взрослости. Начинают развиваться (хотя человек может и не ощущать их симптомов) болезни легких, сердца и почек, артриты и артрозы, атеросклероз и цирроз печени. Также ряд генетически обусловленных заболеваний, таких как диабет, серповидноклеточная анемия (причина – удлиненная форма эритроцитов, что снижает количество O_2, переносимого кровью, а также вызывает боли, опухоли), рассеянный склероз, ревматоидный артрит; а также болезни, связанные со стрессами: гипертония, язвы и депрессии. В настоящее время ранняя взрослость – это период пика заболеваемости СПИДом. (Крайг).

Также – это возраст наивысшей сексуальности и способности к воспроизведению рода. Так, у женщин половое влечение достигает max к 30 годам и далее, а сохраняется на высоком уровне до 60 лет. У мужчин потребность в половой жизни достигает max к 25–30 годам, после чего наблюдается постепенный спад. (Абрамова).

Когнитивное развитие

Если в детстве и юности можно легко выделить четкие границы стадий когнитивного развития, то во взрослости – это сложно.

В целом память, мышление и т.д. не прекращают развиваться с наступлением взрослости.

Имеются интересные сведения о развитии интеллекта взрослых. Метод поперечных срезов показывает, что уровень IQ у 15-25 летних выше, чем у большинства старших людей. В то же время лонгитюдный метод показал, что испытуемые демонстрируют рост оценок по интеллектуальным тестам в период от 20 до 40 лет, переходящий в плато в районе 45 лет. Чем это объяснить? Это объясняется тем, что в методе поперечных срезов более молодые обладают всегда лучшим здоровьем, они не так давно окончили школу и т.п. Также отмечено, что у большинства образованных людей наблюдается тенденция к более продолжительному росту оценок по IQ на протяжении взрослости, чем у меньшинства образованных.

У. Перри, изучая студентов Гарвардского и Рэдклиффского университетов, установил, как происходит изменение в процессах интерпретации, осмысления и понимания. В итоге, было выделено 3 стадии:

1) начальный дуализм (например, истина – ложь, правильно – неправильно);
2) терпимость по отношению к множеству соперничающих точек зрения (концептуальный релятивизм);
3) переход к самостоятельно выбранной позиции, личным мнениям, убеждениям и принятие на себя ответственности за выбор собственных ценностей, своего образа жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Клаус Ригель же выделяет понимание противоречий как важное достижение когнитивного развития во взрослости. Он называет это *диалектическим мышлением*. По Ригелю, это и есть 5-я стадия когнитивного развития, следующая за 4-й в теории Пиаже. Это (5-я стадия) стадия, на которой человек обдумывает противоположные мысли и синтезирует (интегрирует) их. Особо важный аспект диалектического мышления – интеграция идеального и реального. Практический, обычный мир (реальное) служит диалектической коррекцией искусственности абстрактного, формально-операционального мышления (идеальное). В этом состоит сильная сторона мышления взрослых.

К. Уорнер Шайи не согласен, что существует 5 стадия и считает, что в ранней взрослости отличительным признаком мышления является гибкость, т.е. умелое использование всех тех когнитивных способностей, которыми человек уже обладает. Это означает не умение решать интеллектуальные тесты, а умение принимать личные решения для достижения жизненных целей. Поэтому период ранней взрослости, по Шайи, это период достижения. Итак, *стадии когнитивного развития по У. Шайи*:

Рис. Стадии когнитивного развития взрослых по Шайи

Человек, который успешно справляется с периодом достижений, приобретает определенную степень личной независимости и переходит к следующей фазе в использовании когнитивных навыков – периоду социальных обязанностей (использование когнитивных способностей, чтобы решать проблемы других, – в семье, на работе). У некоторых эти обязанности могут быть довольно сложными, требующими налаживания отношений в организациях и предполагающими разносторонние знания. Также люди имеют возможность проявить свои когнитивные способности, выполняя административные функции, в дополнение к тем социальным обязанностям, которые они принимают.

В поздней взрослости главной задачей становится задача реинтегрирования субъективных следов событий всей предшествующей жизни – осмысление своей жизни как целого и оценка пройденного пути. (Крайг).

Личностное развитие

Развитие взрослого можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его *Я*. Они включают развитие личного *Я* (т.е. сугубо личностное развитие), *Я* как члена семьи

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(взрослый ребенок, супруг и родитель) и *Я* как работника. Эти системы взаимосвязаны.

Задачи развития в ранней взрослости: Р. Хейвигхерст (1953) для каждого периода взрослости выделяет задачи развития, успешное выполнение которых дает ощущение удовлетворения от жизни.

Задачи ранней взрослости:

1. Выбор супруга, 2. Подготовка супружеской жизни, 3. Создание семьи, 4. Воспитание детей, 5. Ведение домашнего хозяйства, 6. Начало профессиональной деятельности, 7. Принятие гражданской ответственности, 8. Нахождение конгениальной (*сходство по дарованию, образу мыслей, идейному направлению, стилю*) социальной группы.

Развитие личности. В ранней взрослости человек достигает личностной психологической зрелости, которая может быть представлена рядом особенностей:

1) наличие активности, которая проявляется в плане постановки и реализации целей своей жизни, а также принятия и решения задач, выдвигаемых обществом или неожиданно возникающих в ходе жизни;

2) наличие способности к рефлексии, критичности, оценочному отношению к себе и окружению; способности к контролю своей жизнедеятельности;

3) автономность и независимость от окружения (родителей, друзей и общества в целом, событий внешней жизни): материальная, эмоционально-личностная; обладание внутренним локусом контроля и оценки и, как следствие, осознание того, что ты сам – творец своей жизни;

4) свобода выбора, что помогает оставаться самим собой, индивидуальностью в любых обстоятельствах; умении придерживаться своих ценностей, убеждений и верований;

5) ответственность за то, что человек выбирает главным содержанием своей жизни, ее смыслом и за то, как, какими средствами он пользуется для их осуществления;

6) наличие стройной системы жизненных целей, обеспечивающих смысл жизни человека;

7) наличие потребности и способности к самопознанию: знать себя со всех сторон и не бояться познавать себя с целью работы над собой, готовности к дальнейшему развитию, саморегуляции;

8) реалистичность восприятия себя, жизни, людей и ситуаций. Особенно актуальна эта черта во встрече с «ударами судьбы», так как понимание, что жизнь наделена трудностями – тоже признак зрелости; все это дополняется наличием способности продуктивно справляться с ними;

9) творчество, которое может проявиться в любых сферах: от решения задач до создания чего-то нового в сфере науки, искусства и т.д.;

10) наряду с наличием собственных ценностей, принятие и разделение существующих общечеловеческих морально-нравственных ценностей и идеалов. Благодаря этому человеку не безразлично происходящее, он не погружается полностью в собственный мир;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

11) наличие желания работать с целью приносить пользу обществу и достижения полной материальной независимости;

12) способность к установлению прочных, глубоких и близких отношений с партнером, основанных на любви, которая, в свою очередь, базируется на умении проявлять свои чувства и понимать чувства других.

Согласно Э. Эриксону, человеку в ранней взрослости необходимо решить задачу установления своей идентичности в близких отношениях другими людьми и трудовой деятельности. Если у молодого человека нет твердого ощущения того, что он занимается своим делом или что у него в семье все благополучно, он может чувствовать какой-то пробел в своей жизни, как если бы он что-то не довел до конца.

С формированием идентичности тесно связано развитие близости с друзьями и, в итоге, с супругом. Близость – решающий фактор в установлении благополучных любовных отношений. Кто не способен сформировать близкие отношения, могут испытывать трудности в социальной адаптации и страдать от чувства одиночества, подавленности и подозрительности.

Следующим событием ранней взрослости является достижение генеративности – попытки увековечить себя путем внесения значительного вклада в окружающий мир. Это достигается посредством профессиональной деятельности, воспитания детей или творчества. (Крайг).

Человек как член семьи. Г.С. Абрамова считает, что главная задача ранней взрослости – создание собственной семьи и родительство.

Как происходит выбор партнера? З. Фрейд считал, что главной причиной является влечение, которое дети испытывают к родителю противоположного пола. Благодаря бессознательному процессу, ребенок (человек) переносит любовь, испытываемую им к этому родителю, на других людей – потенциальных супругов.

Теория комплементарных потребностей Р. Уинча основана на том принципе, что противоположности притягиваются.

Согласно Б. Адамсу, первичное влечение основано скорее на внешних особенностях, таких как физическая привлекательность, общительность, уравновешенность и общие интересы. Завязавшиеся отношения укрепляются благодаря реакциям окружающих, получению статуса пары, ощущению уюта и спокойствия в присутствии друг друга и т.д. Затем пара вступает в стадию взаимных обязательств и близость, что еще больше притягивает партнеров друг к другу. Члены пары, связавшие себя взаимными обязательствами, изучают взгляды и ценности друг друга. На этой стадии пара часто готова к принятию решения о вступлении в брак. (Крайг).

В жизни семья проходит через так называемый семейный цикл – *последовательность предсказуемых событий, или периодов, через которые проходит каждая полноценная семья*. Итак, события: 1) оставление родительской семьи: либо в момент вступления в брак или ранее; 2) вступление в брак и сопровождающие его адаптация, налаживание отношений с супругом и его родственниками; 3) рождение первого ребенка и начало периода родительства. Это событие еще называют образованием собственно семьи, или переходом к родительству; *Далее события могут варьировать:* 4) поступление в школу

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

первого ребенка; 5) рождение последнего ребенка; 6) уход последнего ребенка из семьи; 7) смерть одного из супругов и т.д.

Среди этих событий наиболее значительным является переход к родительству. Родительство возлагает на человека ответственность и наделяет новым социальным статусом. С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни (для отдыха времени нет), финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и т.д. Появление ребенка ослабляет связь и общение между супругами. Таким образом, переход к родительству отмечен следующими событиями:

1. Изменениями в идентичности и внутренней жизни, т.е. изменение чувства *Я* родителей и их предположений о семейной жизни;
2. Перераспределение ролей и переменами в супружеских отношениях. Когда супруги измучены недосыпанием и невозможностью быть вместе, в их жизни происходят перемены, связанные с неизбежным разделением труда;
3. Переменами в ролях и отношениях старшего поколения. Переход к родительству затрагивает как родителей, так и бабушек с дедушками;
4. Изменениями ролей и отношений вне семьи. Особенно это касается матери т.к. ее приходится чаще всего оставить работу и тому подобное;
5. Новыми родительскими ролями и отношениями. Супруги должны принять на себя новые обязанности, связанные с воспитанием ребенка.

Наибольшей проблемой в переходе к родительству является изменение ролей внутри семьи, т.к. это происходит внезапно. Некоторые мужчины испытывают ревность и зависть тем тесным эмоциональным связям, которые возникают между мамой и ребенком. Супругам приходится сокращать время, которое они уделяли друг другу и своим увлечениям. У многих после рождения ребенка возникают проблемы коммуникативного и сексуального характера, они начинают чаще конфликтовать. Однако, от 20 до 35% опрошенных пар считают, что появление ребенка привнесло только лучшее в их жизнь и они испытывают большее удовлетворение от семейной жизни.

Переход к родительству имеет 6 отдельных стадий родительства (Е. Галинский):

1) Стадия формирования образа (от зачатия до рождения ребенка): супруги пытаются представить себе, какими родителями они будут, оценивая свои ожидаемые действия согласно собственным стандартам идеального родителя.

2) Стадия выкармливания (с рождения до ≈ 2 лет, когда ребенок начинает говорить «Нет»): у родителей формируется чувство привязанности к ребенку, они научаются соизмерять эмоциональное участие и время, которое они отдают супругу, работе, друзьям и своим родителям, с потребностями малыша.

3) Стадия авторитета (2–5 лет ребенку): супруги задаются вопросом: какими родителями они были и будут. Прогресс здесь бывает, когда родители осознают, что они и их дети не всегда соответствуют созданному им идеалу.

4) Интерпретативная стадия (6-12 лет ребенку): родители проверяют и пересматривают многие из устоявшихся своих предположений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5) Стадия взаимозависимости (12-18-19 лет ребенку): родители должны подвергнуть ревизии свои властные отношения с теперь уже почти взрослыми детьми. Эти отношения могут стать соперничающими или превратиться в партнерские.

6) Стадия расставания (с момента, когда дети уходят из дома): родителям приходится не только «отпустить их», но и браться за трудную, а порой и неприятную задачу критического осмысления того, какими родителями они были.

На каждой стадии родители должны суметь разрешить свои внутренние конфликты на новом и более высоком уровне интеграции, иначе они могут не справиться с охватившими их чувствами. Это неснятое напряжение может негативно сказаться на супружеских отношениях или на способности эффективно выполнять родительские роли. (Крайг).

Развитие личности в профессиональной деятельности. Трудовую жизнь взрослого человека можно представить в виде профессионального цикла – изменяемая последовательность периодов, или этапов в жизни работающего человека.

Профессиональный цикл может быть разделен на этапы. Рассмотрим этапы профессионального пути по Доналду Суперу (1957). Он выделяет 5 этапов, основываясь на принципе выяснения индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную Я-концепцию:

1. Этап роста (до 14 лет). Начинает развиваться Я-концепция. В играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. Появляются интересы, которые могут повлиять на выбор профессиональной карьеры.

2. Этап исследования (15-24 г.). Человек пытается разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях, и возможностях. По результатам этого самоанализа, он оценивает возможные варианты профессиональной карьеры. К окончанию этапа человек подбирает подходящую профессию и начинает ее осваивать.

3. Этап упрочения карьеры (25-44 г.). Человек пытается занять прочное положение в выбранной сфере. В первые годы этапа люди могут менять место работы или специализацию, специальность, но во второй половине этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранной деятельности. Эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. Этап сохранения достигнутого (45-64 г.). Все сказано в названии.

5. Этап спада (> 65 лет). Физические и умственные силы ослабевают. Человек меняет характер работы (если не уходит на пенсию) в соответствии с возможностями.

О выборе профессии. Факторы: пол и этническая принадлежность, родительские установки, Я-концепция, индивидуальные особенности человека, практические соображения.

Пол и этническая принадлежность. Например, женщины выбирают профессии, которые бы позволили им больше времени уделять семье.

Родительские установки. Отношения между родителями и детьми приводят к формированию у детей установок, потребностей и интересов, одним из

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

проявлений которых является выбор профессии. Например, дети, находящиеся в центре внимания семьи, могут вырасти с зависимостью от потребности в принадлежности к группе, в любви и уважении других, в результате их будут привлекать профессии, которые дадут им возможность контактировать с людьми и пользоваться их уважением. Они предпочтут работу, где они смогут помогать (обучать, воспитывать) окружающим, или тяготеть к работе в сфере искусства, развлечений, культуры.

Дети, которым в семье уделяется мало внимания, часто испытывают недостаток любви и уважения, отсутствует и зависимость от потребности к ним. Их, следовательно, могут привлекать профессии, требующие уединения, поэтому посвящают себя науке, технике и т.п.

Кроме этого, родители служат моделью определенного образа жизни и являются источником формирования жизненных ценностей, убеждений. К тому же семья задает определенный уровень проявления индивидуальности и автономии, подкрепляя те или иные образцы профессии. Так, дочерей, работающих матерей отличает, как правило, более высокая мотивация достижения и большее стремление сделать карьеру, чем девушек, чьи матери не работают.

Я-концепция. Теория Я-концепции состоит в том, что люди стремятся выбрать профессию, которая соответствует их представлениям о себе. Утверждая себя в профессии, соответствующей Я-концепции, они достигают самоактуализации. Т.е., они делают то, что, по их представлению, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствует их росту личностному.

Индивидуальные особенности (теория черт личности) влияют так, что существует соответствие между родом занятий, который выбирают люди, и их чертами личности. Причем эти черты могут быть объективно измерены, а не субъективно представляться (как в теориях Я-концепции). Так, Дж. Холланд (1973) разработал систему подбора подходящей профессии на основании степени выраженности у индивидуума 6 черт личности: 1) реалистичность, 2) пытливость, 3) общительность, 4) твердое следование нормам и правилам, 5) инициативность, 6) артистичность. Например, человеку с выраженными 2 и 5 чертами подойти может научная работа, а с 3 и 4 чертами – медсестры, например.

Практические соображения. Особенно связаны с материальной стороной, необходимости больше уделять внимания родственникам (например, больным, старикам), следование (принудительное) семейной традиции и т.п.

Поступление на работу и профессиональная адаптация.

Когда молодые люди начинают работать, реальность, с которой они сталкиваются, может вызвать у них настоящее потрясение. В юности и в период профессиональной подготовки люди полны радужных ожиданий в отношении будущей работы и своих профессиональных достижений. Когда же начинаются трудовые будни, люди быстро осознают, что некоторые их ожидания, скорее всего, не оправдаются. Здесь важно вовремя адаптироваться, иначе кроме разочарования, работа ничего не принесет. Адаптироваться молодым работникам помогают наставники, а также в ходе работы люди идентифицируются со своей профессиональной группой и приучаются вести себя в соответствии с правилами и ожиданиями соей профессиональной группы. Как правило в возрасте 30 лет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

человек пересматривает свое профессиональное положение, т.е. сравнивают ожидания и реальность.

В контексте семьи и работы, человек в ранней взрослости сталкивается иногда с таким явлением как ролевое напряжение, которое выражается в виде тревоги и эмоционального напряжения. Этот феномен связан с тем, что человеку бывает трудно в начале адаптироваться к ролевым требованиям, связанными как с семьей, так и с работой (что предпочесть? как совместить? и т.п.). Особенно актуализируется ролевое напряжение, когда в семье появляются малыши.

Тема 5.2. Психическое и личностное развитие в средней зрелости

Субъективное ощущение начала периода. Хронологически – это время жизни от 40 до 60-65 лет Специалисты значительно расходятся в определении начала и конца среднего возраста. Многое зависит от стадии жизни, которую проживает в это время конкретный человек (может быть у одной женщины в 40 лет родился 1-й ребенок, а у другой – уже 1-й внук). Средняя взрослость для одних может быть более, а для других менее протяженной. Это связано с множеством признаков, одновременно используемых в определении возраста. Например, социально-позиционный признак, который состоит в том, что человек среднего возраста сознает свою обособленность как от молодых, так и от пожилых людей. Другие признаки: физические и биологические (сын перерос родителей в высоте, например; появились морщины). Психологические признаки связаны с вопросами преемственности и изменением жизни. Люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессии и семьи; эти структуры жизни к настоящему времени почти сложились – осталось лишь реализовать их до конца. А будущее уже не несет в себе безграничных возможностей.

Обычно люди склонны отмечать (субъективно) начало среднего возраста в соответствии с классическим семейным циклом, - когда их дети начинают покидать дом, или, если они бездетны, то когда дети сделали бы это, будь они у них. Также начало может ощущаться и в профессиональной карьере: люди более не продвигаются по службе, либо осознают, что достигли вершины, или плато, которое намного ниже первоначальных устремлений.

На средний возраст существуют два противоположных взгляда: согласно 1-му – это период расцвета семейной жизни, карьеры, творческих способностей, но в то же время люди все чаще задумываются о смерти. Другая теория зрелости больший акцент делает на вопрос возникновения беспокойства относительно реализации себя, необходимости что-то оставить следующему поколению, мучают вопросы, как сохранить близкие отношения с родными и друзьями. Девизом жизни становятся слова: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас» (Гаулд). То, как относится человек среднего возраста к событиям его жизни, определяет, станет ли средний возраст этапом плавного перехода и переоценки ценностей или же периода кризиса середины жизни.

Исследования показывают, что большинство переживают середину жизни как годы перехода, наполненные как позитивными, так и негативными событиями, связанными с процессами старения. В психологии существуют два

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подхода к мысли о кризисе середины жизни: 1) модель кризиса и 2) модель перехода. Первая привязывает возрастные изменения этого периода к предсказуемым, нормативным кризисам, а вторая отвергает это мнение. Согласно модели перехода, развитие человека характеризуется последовательностью ожидаемых важных событий в его жизни, которые можно предвидеть и в отношении которых можно строить планы. Хотя переход, связанный с этими событиями, и может вызвать трудности как психологические, так и социальные, но большинство людей успешно приспосабливаются благодаря знанию того, что эти события неуклонно приближаются. Т.е. люди к ним готовятся заблаговременно, или благодаря антиципаторной социализации они могут спланировать эти жизненные события и избежать кризиса.

Модель кризиса имеет методологические недостатки, которые ограничивают ее надежность. Многие исследования в рамках этой модели используют данные исследования клинического контингента, а не случайных выборок.

Физическое развитие. В средней взрослости физическое развитие переходит в плато, и появляются первые признаки физического спада, которых с наступлением пожилого возраста становится все больше. При этом следует помнить, что в среднем возрасте и в последующем одни люди стареют быстрее, другие – медленнее.

В целом, в среднем возрасте начинается спад в сенсорных и моторных функциях, а также деятельность внутренних органов и систем.

Сенсорика. С 50 лет заметно снижается зрение, но близорукие люди начинают видеть в среднем возрасте лучше, чем в молодости.

Слух становится менее острым после 20-летнего возраста, но заметное ухудшение восприятия звуков высокой частоты наступает в среднем возрасте. Замечено, что потеря слуха более типична для мужчин, чес для женщин, что связано, скорее, с условиями труда.

Вкусовая, обонятельная и болевая чувствительность снижается в период средней взрослости, но более плавно и не столь заметно, чем зрение и слух.

Двигательные навыки несколько ухудшаются, но за счет практики и опыта (если он есть) сохраняются на высоком уровне. Однако осваивать новые навыки становится все труднее.

Морфо-функциональные изменения. Замедляется функционирование нервной системы, особенно после 50 лет. Скелет утрачивает былую гибкость и несколько сжимается. Кожа и мышцы начинают терять эластичность, отмечается тенденция к накоплению подкожного жира. Коронарные артерии к началу среднего возраста сужаются на 1/3 по сравнению с 20-летним возрастом. Вследствие чего уменьшается V перекачиваемой сердцем крови. Объем легких уменьшается также, а поскольку выносливость человека зависит от количества O_2, поступающего к тканям организма, то люди в среднем возрасте часто не состоянии так напряженно работать, как ранее. (Крайг).

Наиболее значимым морфо-функциональным изменением у женщин среднего возраста является менопауза – необратимое прекращение менструаций. Менопауза – одно из ярчайших проявлений начала климактерия – широкий

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

комплекс физических и эмоциональных симптомов, сопровождающий гормональные изменения в среднем возрасте.

В последнее время специалисты полагают, что и у мужчин в среднем возрасте также происходят определенные изменения в сексуальной жизни, поэтому уместно говорить, что климактерий свойственен обоим полам.

Физические изменения и симптомы менопаузы у женщин. Менопауза наступает ≈ 48-51 года, хотя может начинаться несколько раньше или немного позже. Уменьшается выработка эстрогенов и репродуктивная система прекращает работать. Матка постепенно сжимается, несколько уменьшается размер грудных желез, так как железистая ткань заменяется жировой.

Значимым симптомом менопаузы, называют приливы жара (включая ночной пот). Об этом говорят 75% женщин. У некоторых потение бывает очень сильным, что вызывает бессонницу. В наиболее тяжелых случаях (15% женщин) добавляются головные боли, головокружение, сердцебиение и боли в суставах. В этой ситуации требуется медицинская помощь.

К долговременным последствиям менопаузы относят 2 обязательных: изменения костной массы и гениталий и 1 спорное – коронарная недостаточность.

С началом менопаузы масса костной ткани начинает убывать как у женщин, так и у мужчин, но у женщин ее снижение оказывается в 2 раза больше и происходит быстрее. У женщин после 50 лет переломы костей происходят в 6-10 раз чаще, чем у мужчин. Уменьшение костной массы может приводить к заболеванию остеопороз (в США 1/10 житель и большинство женщин).

Изменения в гениталиях могут приводить к болезненным ощущениям во время коитуса, которое легко устранимы (мази).

Эмоциональные проявления. Могут отмечаться чувство подавленности, сожаления, утраты и даже депрессия (но это отмечает меньшинство женщин). Большинство же отмечает, что они начинают чувствовать себя свободнее, могут больше времени посвящать себе.

Уменьшить 1 проявление (изменение костной массы) можно заместительной терапией (гормональные средства, препараты Са, физическая зарядка (3 раза в неделю по 30-45 минут)). Но это нужно делать постоянно, т.е. поддерживать, а прекращение – вызывает необратимые изменения.

Изменения у мужчин. В районе 50 лет начинают наблюдаться изменения в сексуальной активности, но они широко варьируют. В сравнении с женщинами, сокращение андрогенов происходит постепенно и долго. Но возможны проявления импотенции, частое мочеиспускание и язвенная болезнь. Другие жалуются на чувство неуверенности. Нервозность, усталость и подавленность. Однако большинство симптомов у мужчин обусловлено не физиологическими, а психологическими проблемами (стресс от кризиса середины жизни).

Когнитивное развитие. Дж. Хорн выделяет 2 типа интеллекта: *текучий* и *кристаллизованный*. *Текучий интеллект* включает способности, с помощью которых человек научается чему-то новому (- приобретает новый опыт); к ним относятся: скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений. Эта форма интеллекта, как считают, достигает своего пика в конце юности, а затем происходит постепенное снижение, т.к. это связано с развитием

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нервной системы. *Кристаллизованный интеллект* – способность, которая приобретается с опытом и образованием и опирается на осведомленность и запас знаний; включает процессы: установления отношений, формулирование суждений, анализ проблем, умение делать выводы на основе знаний, опыта. Это форма прогрессирует на протяжении жизни человека, пока человек способен получать и сохранять информацию.

В онтогенезе наиболее часто характерен прирост оценок по тестам интеллекта до 40 лет и даже более лет. После чего следует период относительной стабильности до 55-60 лет, а затем происходит постепенное снижение. Снижение результатов в среднем возрасте характерно лишь в субтестах на арифметические действия и на «беглость речи» (способность быстро подбирать слова по заданным критериям). Снижение показателей, связанными со скоростью, объясняется замедлением многих психомоторных процессов.

Следовательно, в среднем возрасте важнейшим фактором сохранения интеллекта на высоком уровне является богатство жизненного опыта. Кроме этого, на уровень интеллекта в среднем возрасте влияет специфика жизни человека: «проста» или «сложна» она, (т.е. когнитивная сложность выражается в жизненной сложности: насыщенности жизни возможными событиями).

Личностное развитие. В средней взрослости люди мысленно переписывают свои биографии, и не один раз. Всякий раз, когда происходят важные события и переходы (смерть родителей, серьезная болезнь друга, уход из семьи детей и т.д.), человек пересматривает сценарий своей жизни. Подводятся предварительные итоги, человек думает о своей уязвимости (когда умирают родственники или друзья) и пересматривает ценности, делая еще раз попытку понять, какие из них действительно важны в жизни.

Эти размышления и переоценки происходят в контексте трех взаимосвязанных аспектов – личного мира, мира семьи и профессионального мира.

Перемены – и необходимость приспосабливаться к ним – постоянно присутствуют в жизни людей в этот период. (Крайг).

Задачи развития в среднем возрасте: Р. Хейвигхерст (1953) для каждого периода взрослости выделяет задачи развития, успешное выполнение которых дает ощущение удовлетворения от жизни.

Задачи средней взрослости:

1. Достижение зрелой гражданской и социальной ответственности, 2. Достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня, 3. Выбор подходящих способов проведения досуга, 4. Помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми, 5. Усиление личностного аспекта супружеских отношений, 6. Принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним, 7. Приспособление к взаимодействию со стареющими родителями.

Следует отметить, что относительно средней взрослости в последние годы исключений становится больше из приведенных правил. Например, часто встречаются такие задачи, как налаживание холостого образа жизни, создание семьи и воспитание детей (поздние браки), выбор нового супруга после развода и т.п. (Крайг).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Э. Эриксон основной проблемой средней взрослости считал – переход к генеративности или, напротив, – поглощенности собой и стагнация.

Р. Пэк расширил (1968) модель Э. Эриксона, выделив 7 проблем, или конфликтов, развития взрослого человека. Первые 4 (см. ниже) особенно важны в среднем возрасте:

- По мере убывания физических сил людям необходимо переключить большую часть своей Е на умственную деятельность вместо физической. Это называется: признание ценности мудрости против признания ценности физических сил;
- Уравновешивание – на новом уровне – социального против сексуального начала в человеческих отношениях, т.е. делать акцент на общении и товарищеских отношениях вместо сексуальной близости или конкуренции;
- Катексисная (эмоциональная) гибкость против катексисного обеднения. Это необходимо для лучшей адаптации, когда рушатся семьи, уходят старые друзья и старые интересы перестают быть актуальными;
- Умственная гибкость против умственной ригидности – предполагает борьбу со склонностью слишком упорно придерживаться своих жизненных правил и недоверчиво относиться к новым идеям. Умственная ригидность – это тенденция находиться «в плену» прошлого опыта и старых суждений.

Еще 3 проблемы человеческой жизни приобретают особое значение в пожилом возрасте, но и в среднем возрасте люди уже начинают сталкиваться с ними:

- Дифференциация Эго против поглощенности ролями, т.е. если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию, смена работы или уход детей из дома вызовет прилив отрицательных эмоций, с которыми человек может не справиться;
- Трансценденция тела против поглощенности телом – способность избегать чрезмерного сосредоточения на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми сопровождается старение;
- Трансценденция Эго против поглощенности Эго – проблема особенно острая в старости. Люди не должны предаваться мыслям о смерти (погружаться в «ночь Эго» – Пэк). (Крайг).

Мужчины и женщины в середине жизни.

М. Фаррелл и С. Розенберг обнаружили, что мужчины склонны реагировать на достижение середины жизни в рамках некоей общей схемы (но индивидуальность сохраняется):

- Большинство мужчин ощущали обязательства как по отношению к работе, так и семье;
- Большая часть мужчин выработала привычный образ жизни, который помогает им справляться со своими заботами и проблемами;
- Многие мужчины сталкиваются с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности с детьми-подростками, привыкание к ограничениям, связанным с физической уязвимостью;
- Для большинства мужчин психологическое благополучие в равной мере связано с профессиональной ролью и семейными отношениями.

Фаррелл и Розенберг выделили 4 пути развития мужчин:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1 – путь трансцендентно-генеративного мужчины (он не испытывает кризиса 40 лет, т.к. нашел адекватные решения большинства жизненных проблем; для него – это период реализации своих возможностей и достижения поставленных целей).

2 – путь псевдо-развитого мужчины (справляется с проблемами, делая вид, что все его удовлетворяет или находится под его контролем; на самом деле он чувствует, что потерял направление, зашел в тупик или что ему все надоело).

3 – мужчина в кризисе середины жизни (он находится в замешательстве и ему кажется, что весь его мир рушится; он не в состоянии удовлетворять предъявляемые к нему требования и решать их проблемы; для одних мужчин этот кризис может быть временной фазой развития, а для других – может стать началом непрерывного падения).

4 – путь обездоленного судьбой мужчины (он был несчастлив или отвергаем другими большую часть своей жизни и проявляет признаки кризиса середины жизни; обычно он не в состоянии справиться с проблемами).

В заключение отметим, что современное общество вынуждает мужчину соответствовать единому образцу успеха и мужественности, и большинство мужчин пытаются соответствовать этому образцу. Ряд проблем у них возникает в среднем возрасте как раз из-за того, что им приходится свыкнуться с тем, что они уже не могут вполне соответствовать этому образцу.

Женщины в среднем возрасте.

Традиционно женщины в большей степени определяют себя в рамках семейного цикла, а не профессионального. Женщины склонны считать главными жизненными переходами 3 точки в семейном цикле:

1 – рождение ребенка и уход за ним в 1-е годы его жизни (это было в ранней зрелости).

2 – подросшие дети покидают родительский дом.

3 – постродительский период.

Последние 2 приходятся на средний возраст.

Также для женщин среднего возраста актуальным является ролевой конфликт – когда требования 1 роли противоречат требованиям другой (обычно это связано с тем, что трудно найти время и для семьи, и для работы).

Также женщины сильнее мужчин реагируют на физическое старение, т.к. о женщине в современном обществе судят по внешности.

Межличностные (семейные) отношения в средней зрелости.

Люди среднего возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Молодые могут смотреть вперед, старики – оглядываться назад, но люди среднего возраста, обремененные обязательствами по отношению к 2-м поколениям и по отношению к самим себе должны жить «здесь и сейчас». Т.е. люди среднего возраста – это поколение, находящееся и взаимодействующее с 2-мя поколениями: со взрослыми (как правило) детьми и стареющими родителями.

Отношения со взрослыми детьми включают в себя процесс отпускания их в самостоятельную жизнь и приспособление к отдельной жизни от них. Отпускание детей в самостоятельную жизнь удачно проходит, если родители не прекращают диалога с ними, но при этом все больше доверяют их и уважают их решения,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

суждения и зарождающуюся зрелость. Родители должны научиться предоставлять детям разумную свободу и принимать детей такими, какие они есть в действительности (безусловные отношения).

Это событие людьми может восприниматься двояко: с 1 стороны, многие испытывают огорчения, когда дети покидают дом, а с 2-ой стороны, - родители понимают, что наступает период увеличения свободы, расширения возможностей личной жизни.

Часто отмечаются трудности в налаживании отношений взаимного равенства родителей и взрослых детей, особенно, если родители авторитарные. Родителям необходимо всегда помнить, что взрослые дети часто ощущают потребность отдалиться, хотя бы на время, от родителей и их суждений. Когда это происходит, родители могут ощущать то, что их отталкивают или недооценивают. В некоторых семьях процесс достижения отношений взаимного равенства длится от 20 до 40 лет, а в других – наступает сразу же. Обычно отношения между родителями и детьми на протяжении средней взрослости улучшаются.

Отношения со стареющими родителями. По мере старения родителей между людьми среднего возраста и стареющим поколением постепенно происходит перемена ролей, т.е. представители среднего возраста становятся поколением, стоящим «у руля». Их родители чаще уже на пенсии, могут иметь плохое здоровье, им может требоваться финансовая помощь или какая-то другая. Власть постепенно переходит к их детям среднего возраста, и если оба поколения не поймут, что такая перемена ролей неизбежна, то эти новые отношения могут вызвать обиду и возмущение у обеих сторон.

Процесс ухода за стареющими родителями часто вызывает необходимость изменять режим своей работы (так, 20-30% дочерей в США перестраивают режим своей работы), а то и оставлять ее.

Вкладывая много сил в уход за родителями и выполнение своих прочих обязанностей, человек может ощутить физические и моральные перегрузки, что является причиной стрессов. У некоторых это вызывает напряжение между зависимостью и независимостью, могут активизироваться старые конфликты с родителями или между сиблингами. Для некоторых это способствует оживанию старых привязанностей и союзов между членами семьи. Кроме того, уход за родителями служит предзнаменованием своего будущего положения, когда в недалекой старости им придется столкнуться с собственной зависимостью от своих детей.

Интересно, что 60% женщин среднего возраста, осуществляющих уход, почему-то ощущают себя виноватыми, что мало сделали для своих родителей.

Профессиональная карьера в среднем возрасте.

В последние годы (с 1992 г.) принято рассматривать средний возраст как период серьезной переоценки профессиональной карьеры в середине жизни. Причины:

- человек может обнаружить, что он продвигается по службе не так быстро, как ожидалось, или работа менее привлекательна, чем предполагалось;
- переживание перехода середины жизни, которое связано с изменением целей и ценностей, что заставляет думать об изменении направления своей профессиональной карьеры;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- «сгорание на работе»;
- потеря работы.

«Сгорание на работе» – эмоциональное истощение, наступающее у людей среднего возраста, занятых в сфере оказания помощи другим людям.

Сейчас этот термин используется и для обозначения состояния тех, кто усердно работал и отдавал все свои силы, стремясь к практически недостижимой цели – и, естественно, не добивался успеха. Это люди, которые отличаются идеалистической настроенностью, чрезвычайно высокой компетентностью с высокой мотивацией достижения.

Общей причиной «сгорания» является недостаток вознаграждения в тех случаях, когда с работой первоначально связывались большие надежды и человек отдавал все силы, чтобы они оправдались.

«Сгоревшие» работники начинают испытывать гнев, фрустрацию и отчаяние. Работа становится бременем, которое они не в состоянии больше нести. Они могут срывать гнев на людях, которым должны помогать, либо они могут сдерживать эмоции, становясь холодными и отстраненными. У них может наступить истощение физических сил, могут развиться психосомостические болезни, они падают духом, начинают работать посредственно или даже прогуливать.

Избежать «сгорания» можно, если научиться реалистически подходить к своей работе и целям, стараться отделить свою личную жизнь от работы и формировать интересы, не касающиеся работы. Также организации должны учитывать, что работники являются не только работниками, но еще выполняют и семейные (супружеские) роли, т.е. необходимо изменять характер и организацию работы в учреждении. Так, например, раньше считалось, что ролевые конфликты могут быть свойственны только женщинам, поэтому их часто и игнорировали при приеме на работу; но в последнее время все чаще признают, что мужчина имеет роли как отца, так и мужа, а не только работника.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 5.3. Психическое и личностное развитие в поздней зрелости

Общая характеристика возраста. Периодизация развития в период поздней взрослости

Знаете ли вы?

Что большинство стереотипов, связанных со старением, на самом деле являются мифами? Что, объединяя всех пожилых людей в единую группу, мы поступаем неправильно? Что поздняя зрелость на самом деле подразделяется на отдельные периоды? Какие физические изменения несет с собой старение и какие факторы вызывают их? С какими проблемами постоянно сталкиваются пожилые люди? Каким образом плохое питание и неправильное применение лекарств влияют на здоровье пожилого человека?

Каким образом наследственные факторы и факторы окружающей среды взаимодействуют между собой в процессе старения?

Каковы различия между теориями стохастического и запрограммированного старения? Какие изменения когнитивной сферы связаны с наступлением поздней зрелости? Какие первичные и вторичные процессы связаны с угасанием когнитивной деятельности, в том числе слабоумием и болезнью Альцгеймера? Каким образом пожилые люди могут компенсировать подобное угасание когнитивной функции?

Возрастной период поздней взрослости в соответствии с периодизацией Д. Левинсона, на которую мы опираемся при изучении развития взрослых, начинается с 60-65 лет.

Раздел психологии развития, изучающий развитие человека в поздней взрослости, получил название **геронтопсихологии**.

Геронтопсихология является самым молодым разделом психологии развития, т.к. активное научное изучение этого возрастного периода началось сравнительно недавно – в 1970-е годы. (С чем это Вы это можете связать?).

Главная причина начала активного изучения этого периода состоит в том, что во 2-й половине 20 века доля лиц старше 60-65-ти лет стала увеличиваться большими темпами.

Для обозначения лиц, относящихся к поздней взрослости, принято использовать термины **лица старшего возраста, пожилое или стареющее население**.

Мидвинтером (1991 г.) проведено исследование того, как сами пожилые люди предпочитают называть себя. Он установил, что 72% предпочитают термины «старшие граждане» или «ушедшие на пенсию» и лишь 5% предпочитают термин «пожилые», а 4% - термин «старый человек» (хотя 61% молодых людей используют именно эти два термина) (Я. Стюарт-Гамильтон, с. 19-20).

Таким образом, во избежание разногласий большинство специалистов, занимающихся изучением развития лиц в возрасте старше 60 лет, *предпочитают использовать термин* ***«пожилые»,*** *либо* ***«лица старшего возраста»***, тем самым не отделяют пожилых от старых и наоборот.

В обществе существуют определённые установки в отношении данной возрастной группы, которые в работах Нейгартен (1970г.) получили название – **эйджизм** (социальная установка, неоправданно дискриминирующая старых людей и высоко оценивающая молодых). Подобные **стереотипы** не позволяют составить точное представление о людях старшего поколения и не дают понять, что на самом деле все они имеют свои собственные индивидуальные черты личности.

Примеры ложных представлений, основанных на отрицательных стереотипах:

•Большинство пожилых людей бедны.

•Большинство пожилых людей не могут противостоять инфляции.

•Большинство пожилых людей живут в плохих условиях.

•Большинство пожилых людей очень слабы; они не могут похвастаться хорошим здоровьем.

•Люди старшего возраста не представляют серьезной политической силы и нуждаются в защите.

•Большинство пожилых людей не слишком успешно выполняют свои служебные обязанности; их производительность меньше, а мотивация слабее; они работают менее эффективно, с трудом воспринимают перемены и менее созидательны, чем молодые сотрудники. Рабочие старшего возраста более подвержены несчастным случаям на производстве.

•Пожилые люди более забывчивы и медленнее думают; они с трудом усваивают новую для себя информацию.

•Пожилые люди обычно интеллектуально негибки и догматичны. Большинство людей старшего возраста жестко придерживаются одной-единственной точки зрения и не способны или не хотят меняться.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

•Большинство пожилых людей одиноки, они живут в социальной изоляции. Они либо самостоятельно отдаляются от общества, либо общество ограждается от них.

•Большинство пожилых людей родственники на длительный срок помещают в специальные обеспечивающие уход учреждения.

Примеры ложных представлений, основанных на положительных стереотипах

•Пожилые люди живут относительно благополучно; они не бедствуют, и их экономическое положение достаточно стабильно.

•Все блага пожилые люди получают за счет работающих членов общества.

•Пожилые люди — это потенциальная политическая сила; они активно голосуют и сплоченно участвуют в политической жизни общества.

•Пожилые люди легко заводят знакомства. Они добры и дружелюбны.

•Большинство пожилых людей психологически зрелы, опытны и мудры; с ними интересно общаться.

•Большинство пожилых людей - хорошие слушатели; они особенно терпеливы и снисходительны по отношению к детям.

•Большинство пожилых людей очень добры и щедры по отношению к своим детям и внукам (Крайг, с. 827-828).

Статистика:

Старение не является уникальной особенностью нашего времени, однако только в последние 100 лет оно стало обычным явлением. Установлено, что в древности и в средние века старость была чрезвычайно редка, и вплоть до 17 века лишь 1% населения достигало 65-летнего возраста. К началу 19 века этот показатель вырос до 4%. В 1900 году лишь 25% людей могли надеяться на то, что они доживут до 65 лет. Это значит, что средняя продолжительность жизни человека, родившегося в 1900 году, была 47-55 лет – сегодня эта цифра увеличилась примерно на 30 лет.

Однако приведенные данные надо правильно понимать. Для обывателя приведенные данные о средней продолжительности жизни 55 лет в 1900 году может означать, что все люди умирали до достижения 60 лет, что является абсолютно неверным. **Продолжительность жизни** – *возраст, к которому примерно половина рождённых в одно время людей умирает*. Это значит, что половина группы живёт дольше этого срока (группа людей, которые остались в живых, называются **пережившими**). Причиной указанной продолжительности жизни в 1900 году мог быть более высокий уровень детской смертности (т.е. примерно 50% детей умирали, не достигнув 18 лет). Если человек выживал в детстве, то он мог прожить дольше, чем 55 лет (Я. Стюарт-Гамильтон, с. 13-14).

Продолжительность жизни в разные эпохи:

Бронзовый век: 18-20 лет

Времена Римской империи: 23 года

Средние века: 35 лет

19 век: 44 года

70-е годы XX века: 68-72 года

Настоящее время:

Страна	*Средняя продолжительность жизни, лет*		*муж. жен.*
1	**Андорра**	**82.75**	**80.4**	**85.1**
2	Япония 82.15	78.7	85.6	
3	Сан-Марино	82	78.4	85.6
4	Сингапур	82	79.3	84.7
5	**Франция**	**81**	**77.7**	**84.3**
6	Австралия	80.7	77.8	83.6
7	Швейцария	80.7	77.8	83.6

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

8	**Швеция**	**80.7**	**78.4**	**83**			
9	Исландия	80.45	78.3	82.6			
10	**Канада 80.45**	**77**	**83.9**				
11	Италия 80.05	77	83.1				
12	Монако 79.95	76	83.9				
13	Норвегия	79.9	76.5	83.3			
14	**Израиль**	**79.9**	**76.5**	**83.3**			
15	Испания	79.9	76.5	83.3			
16	Лихтенштейн	79.8	76.2	83.4			
17	Греция 79.5	76.9	82.1				
18	Австрия	79.3	76.3	82.3			
19	Мальта 79.25	77	81.5				
20	Люксембург	79.15	75.8	82.5			
21	**Южная Корея**	**79.1**	**78.1**	**80.1**			
22	Нидерланды	79.05	76.8	81.3			
23	Новая Зеландия	79.05	76	82.1			
24	**Германия**	**79.05**	**76**	**82.1**			
25	Бельгия 79	75.8	82.2				
26	**Великобритания**		**78.75**	**76.2**	**81.3**		
27	Финляндия	78.75	75.2	82.3			
28	Иордания	78.6	76	81.2			
29	Босния и Герцеговина		78.3	74.6	82		
30	**Соединенные Штаты Америки**			**78.1**	**75.2**	**81**	
31	Кипр 78.05	75.6	80.5				
32	Дания 78.05	75.7	80.4				
33	Португалия	78	74.6	81.4			
34	Ирландия	78	75.3	80.7			
35	Албания	77.75	75	80.5			
36	Кувейт 77.4	76.3	78.5				
37	Коста-Рика	77.25	74.6	79.9			
38	**Чили 77.05**	**73.7**	**80.4**				
39	Ливия 76.9	74.6	79.2				
40	Словения	76.65	72.8	80.5			
41	**Польша**	**76.65**	**73.9**	**79.4**			
42	Эквадор	76.65	73.7	79.6			
43	Грузия 76.55	73	80.1				
44	Чехия 76.5	73.1	79.9				
45	Аргентина	76.4	72.6	80.2			
46	Уругвай	76	72.7	79.3			
47	**Куба 75.95**	**72.6**	**79.3**				
48	**Саудовская Аравия**		**75.95**	**73.9**	**78**		
49	Мексика	75.95	73.1	78.8			
50	Объединенные Арабские Эмираты				75.8	73.2	78.4
51	Тринидад и Тобаго		75.45	76.8	74.1		
52	Парагвай	75.4	72.8	78			
53	Тунис 75.4	73.6	77.2				
54	Бруней 75.35	73.1	77.6				
55	Сербия 75.2	72.5	77.9				
56	Доминика	75.2	72.2	78.2			
57	Хорватия	75.05	71.3	78.8			
58	Словакия	75.05	71	79.1			
59	Шри-Ланка	74.85	72.8	76.9			
60	Панама 74.85	72.7	77				
61	Бахрейн 74.75	72.2	77.3				
62	Черногория	74.6	72.4	76.8			
63	**Литва 74.6**	**69.5**	**79.7**				
64	Македония	74.3	71.7	76.9			
65	Сент-Люсия	74.2	70.5	77.9			
66	Катар 74.2	71.6	76.8				
67	Сент-Винсент и Гренадины			74.1	72.2	76	
68	Оман 73.7	71.4	76				
69	Алжир 73.45	71.9	75				
70	**Венесуэла**	**73.35**	**70.2**	**76.5**			
71	Суринам	73.3	70.5	76.1			
72	Ливан 73.25	70.7	75.8				

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

73	Болгария	73.2	70	76.4		
74	Соломоновы Острова	73.2	70.6	75.8		
75	Ямайка	73.15	71.4	74.9		
76	Доминиканская Республика		73.1	71.3	74.9	
77	Венгрия	73.05	68.7	77.4		
78	Барбадос	73	71	75		
79	**Китай**	**72.95**	**71.1**	**74.8**		
80	Турция	72.95	70.4	75.5		
81	Маврикий	72.9	68.9	76.9		
82	Малайзия	72.9	70.1	75.7		
83	Бразилия	72.75	69	76.5		
84	Сент-Китс и Невис		72.75	69.8	75.7	
85	Таиланд	72.6	70.2	75		
86	**Эстония**	**72.5**	**66.9**	**78.1**		
87	Сейшелы	72.45	67	77.9		
88	Антигуа и Барбуда		72.45	70	74.9	
89	Армения	72.4	68.5	76.3		
90	Колумбия	72.3	68.4	76.2		
91	Румыния	72	68.4	75.6		
92	Северная Корея	72	69.2	74.8		
93	Сальвадор	71.9	68.2	75.6		
94	Латвия	71.75	66.4	77.1		
95	**Египет**	**71.6**	**69**	**74.2**		
96	Самоа	71.4	68.5	74.3		
97	Марокко	71.3	68.9	73.7		
98	Вьетнам	71.2	68.3	74.1		
99	Кабо-Верде	71.05	67.7	74.4		
100	Никарагуа	70.95	68.8	73.1		
101	Палау	70.8	67.5	74.1		
102	Сирия	70.65	69.3	72		
103	Маршалловы Острова		70.65	68.6	72.7	
104	**Иран**	**70.6**	**69.1**	**72.1**		
105	Филиппины	70.6	67.6	73.6		
106	Федеративные штаты Микронезии			70.4	68.5	72.3
107	Молдавия	70.3	66.5	74.1		
108	Индонезия	70.25	67.7	72.8		
109	Тонга	70.2	67.6	72.8		
110	Фиджи	70.2	67.6	72.8		
111	**Беларусь**	**70.2**	**64.3**	**76.1**		
112	Перу	70.15	68.3	72		
113	Гватемала	69.7	67.9	71.5		
114	Гондурас	69.4	67.8	71		
115	Ирак	69.35	68	70.7		
116	Киргизия	68.9	64.8	73		
117	Индия	68.75	66.3	71.2		
118	Тувалу	68.7	66.4	71		
119	Туркмения	68.35	65.2	71.5		
120	Белиз	68.3	66.4	70.2		
121	**Украина**	**68.1**	**62.2**	**74**		
122	Сан-Томе и Принсипи		67.65	66	69.3	
123	Казахстан	67.35	61.9	72.8		
124	Монголия	67.05	64.6	69.5		
125	Восточный Тимор		66.65	64.3	69	
126	Азербайджан	66.3	61.9	70.7		
127	Боливия	66.25	63.5	69		
128	Гайана	66.25	63.5	69		
129	**Россия**	**66.05**	**59.1**	**73**		
130	Багамы	65.7	62.4	69		
131	Папуа - Новая Гвинея		65.7	63.4	68	
132	Гренада	65.25	63.4	67.1		
133	Узбекистан	65.1	61.6	68.6		
134	Мальдивы	64.8	63.4	66.2		
135	Таджикистан	64.7	61.6	67.8		
136	Пакистан	63.75	62.7	64.8		
137	Науру	63.55	59.9	67.2		

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

138	Вануату	63.25	61.7	64.8			
139	Бангладеш		62.85	62.8	62.9		
140	Коморы	62.8	60.4	65.2			
141	Йемен	62.55	60.6	64.5			
142	Кирибати		62.5	59.4	65.6		
143	Мьянма	62.15	59	65.3			
144	Мадагаскар		62.15	60.2	64.1		
145	Камбоджа		61.35	59.3	63.4		
146	Непал	60.55	60.8	60.3			
147	Эритрея	59.6	57.9	61.3			
148	Гана	59.55	58.7	60.4			
149	Того	57.9	55.8	60			
150	Конго	57.25	55	59.5			
151	Гаити	57.1	55.4	58.8			
152	Сенегал	56.7	55.3	58.1			
153	Лаос	55.9	53.8	58			
154	Кения	55.3	55.2	55.4			
155	Бутан	55.2	55.4	55			
156	Гамбия	54.6	52.7	56.5			
157	Габон	54.05	52.9	55.2			
158	Бенин	53.45	52.3	54.6			
159	Мавритания		53.4	51.2	55.6		
160	Конго, республика			53.3	52.1	54.5	
161	Камерун		52.95	52.3	53.6		
162	Уганда	51.75	50.8	52.7			
163	Бурунди		51.3	50.5	52.1		
164	Танзания		50.7	49.4	52		
165	Ботсвана		50.6	51.6	49.6		
166	Гвинея	49.65	48.5	50.8			
167	Экваториальная Гвинея			49.55	48.1	51	
168	Мали	49.55	47.6	51.5			
169	**Эфиопия**		**49.25**	**48.1**	**50.4**		
170	Буркина Фасо		49.25	47.7	50.8		
171	Судан	49.1	48.2	50			
172	Руанда	49.05	47.9	50.2			
173	Кот-д’Ивуар		49.05	46.4	51.7		
174	Сомали	48.9	47.1	50.7			
175	Нигерия		47.45	46.8	48.1		
176	Чад	47.25	46.2	48.3			
177	Гвинея-Бисау		47.2	45.4	49		
178	Нигер	44.05	44.1	44			
179	**Афганистан**		**43.8**	**43.6**	**44**		
180	Центрально-Африканская Республика					43.75	43.7	43.8
181	Джибути		43.3	41.9	44.7		
182	Намибия		43.1	44.4	41.8		
183	Малави	43	43.4	42.6			
184	**Южно-Африканская Республика**					**42.45**	**43.2**	**41.7**
185	Мозамбик		40.9	41.4	40.4		
186	Сьерра-Леоне		40.65	38.4	42.9		
187	Либерия		40.4	38.9	41.9		
188	Лесото	39.95	40.7	39.2			
189	Зимбабве		39.5	40.6	38.4		
190	Замбия	38.4	38.3	38.5			
191	Ангола	37.65	36.7	38.6			
192	**Свазиленд**		**32.2**	**31.8**	**32.6**		

Данные на 2007-2012 годы

Ватикан не представлен в таблице из-за непостоянного состава своего населения (ostranah.ru/_lists/life_expectancy.php).

Статистика по Беларуси

(информация на 01.01.2012)

Население Беларуси признано стареющим с 50-х годов XX в., когда удельный вес лиц старше 65 лет превысил 7% порог.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В начале 2011 г. доля лиц в возрасте 65 лет и старше в городах Беларуси составила 11,1%, в сельской местности – 22%.

В 2011 году среди жителей Беларуси старше 65 лет на долю женщин приходилось 68,3%.

2 млн. 487 тыс. жителей РБ получают пенсии. Из них 548 тыс. человек продолжают работать. Женщин среди работающих пенсионеров почти в 2 раза больше, чем мужчин.

Почти тысяча пенсионеров старше 80 лет продолжают трудиться. Также три женщины и три мужчины старше 90 лет работают.

По прогнозам доля лиц пенсионного возраста в 2025 году в РБ составит боле 28%, а доля детей – 17%.

Статистика в мире

Доля лиц старше 60 лет в 1950 году составляла 8%, в 2009 году – 11%. По прогнозам в 2050 году – 22%.

Ежегодно доля лиц старшего возраста увеличивается на 2,6%, при этом общая численность мирового населения увеличивается на 1,2%.

Около двух третей населения старше 80 лет составляют женщины.

По прогнозам, численность населения старшего возраста будет увеличиваться быстрее других возрастных групп до 2050 года.

Смещение равновесия в сторону пожилой части населения связано с потенциальными экономическими и социальными проблемами. Если число пожилых увеличивается, то по определению число молодых лиц уменьшается. Это ведет к тому, что количество работающих людей уменьшается, а налоговое бремя на них увеличивается, что необходимо для пенсионного обеспечения пожилых. Поэтому правительства многих стран идут по пути повышения возраста выхода на пенсию.

Когда и почему начинается период поздней взрослости?

Период поздней взрослости неизбежно связан с процессом **старения**, поэтому важно рассмотреть это понятие. Старение можно разделить на три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

психологическое старение – как сам индивид представляет себе процесс своего старения (например, молодые люди могут чувствовать себя психологически более старыми); специфическое ощущение психологической старости, которое обладает как объективными признаками (снижение интеллектуальных способностей, сужение эмоциональной сферы), так и субъективными проявлениями. Ощущение старости реализуется в специфике отношения индивида к процессу своего старения при сравнении с процессом старения других людей. Здесь можно говорить о психологической асимметрии своей и «чужой» старости, когда индивиду представляется, что он стареет не так, как все остальные (например, быстрее или медленнее);

биологическое старение – биологические изменения организма с возрастом (инволюция), приводящие к возрастанию уязвимости организма;

социальное старение – связывается с изменением выполняемых индивидом в обществе и семье социальных ролей, сменой социального статуса.

Указанные положения соответствуют выводам **Б.Г. Ананьева** (1968г.), который рассматривая проблему критериев возрастной периодизации указывал на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

необходимость **выделения комплексных критериев**, вычленяя в них *биологические, психологические и социальные взаимосвязанные составляющие*. Он отмечал, что при исследовании проблем психического старения отчётливо отмечаются проступающие связи последнего с социальными изменениями, сопутствующими этому возрастному периоду. Биосоциальная сущность человека дает основание рассматривать личностно-психологические изменения поздней взрослости как совокупность взаимовлияния биологического и социального в их генезисе (Краснова О.В., Лидерс А.Г., с. 19-21).

Возраст поздней взрослости отличается **специфическими особенностями**:

- ***данный возрастной период крайне неоднороден***: индивиды, которым немного больше, чем 60 лет по существу отличаются от тех, кому за 80 и более лет. Вследствие этого поздняя взрослость традиционно разделяется на отдельные стадии развития;

- ***поздняя взрослость с физиологической и психологической точек менее жёстко связана с хронологическим возрастом***, чем все остальные периоды развития. Даже люди одного хронологического возраста могут очень сильно отличаться друг от друга по разнообразным показателям развития;

- ***в поздней взрослости усиливается и ещё более специализируется действие закона гетерохронности развития***, в результате чего имеют место длительная сохранность и даже улучшение функционирования одних систем и ускоренная, происходящая разными темпами, инволюция других. Дольше всего сохраняются в организме те структуры (и функции), которые тесно связаны с осуществлением основного жизненного процесса в его наиболее общих проявлениях. Усиление противоречивости проявляется главным образом в разнонаправленности изменений, происходящих в отдельных функциональных системах индивидной организации. Хотя эволюционно-инволюционные процессы присущи *всему онтогенезу в целом*, именно в период старения *разнонаправленность определяет специфику как психического, так и непсихического развития (Сапогова, с. 408-409).*

Периодизация развития в период поздней взрослости

В психологической и геронтологической литературе отсутствует четкое определение того, кого надо относить к «пожилым» или «стареющим», а кого – к «старым».

Условно в поздней взрослости можно выделить три градации периода: *пожилой* возраст (для мужчин — 60-74 года, для женщин — 55-74 года), *старческий* возраст (75—90 лет) и *долгожители* (90 лет и старше). Эта градация разработана Европейским региональным бюро ВОЗ. Но современные исследования показывают, что в последние десятилетия процесс старения замедляется (человек 55—60 лет может совершенно не ощущать себя старым и по социальным функциям может находиться в когорте взрослых — зрелых — людей), да и само старение внутри указанных фаз не является однородным (кто-то устает от жизни уже к 50 годам, а кто-то и в 70 может быть полным сил и жизненных планов). Отдельно выделяется период 65 лет, так как во многих странах это возраст выхода на пенсию (Сапогова, с. 408-409; Краснова О.В., Лидерс А.Г., с. 14). Указанная градация скорее учитывает биологический и социальный аспекты старения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Некоторыми авторами предлагается при дифференциации возрастных категорий указывать «молодую старость» (65-75 лет) и «старую старость» (75 лет и выше). Однако к концу XX века средняя продолжительность жизни в развитых странах увеличилась, поэтому «молодую старость» можно продлевать до 80 лет. Таким образом, данный подход учитывает в первую очередь социальную активность человека, его жизненную позицию. Ряд авторов эти понятия обозначают соответственно как «пожилой человек» и «старик». Следовательно, старик – это человек, который утратил работоспособность и постепенно утрачивает способность к самообслуживанию.

Также можно встретить понятия «третий возраст» (65-80 лет; означает активный и независимый образ жизни) и «четвертый возраст» (свыше 80 лет; период зависимости от окружающих) (Краснова О.В., Лидерс А.Г., с. 15-16).

Итак, группа людей, вступивших в позднюю зрелость, неоднородна. Продолжающие работать или недавно вышедшие на пенсию относительно здоровые люди могут заботиться о своих 85-90-летних слабых и немощных родителях. 60-ти- и 90-летние люди принадлежат к разным поколениям; они представляют собой различные когорты с точки зрения сопутствовавших их появлению исторических событий. Кроме того, многие пожилые люди ведут себя как представители младшего возраста. Достижения современной медицины наряду с культурными факторами влияют на образ жизни пожилых людей. Сегодня многие 70-летние люди, ведущие активный образ жизни, делают то, что 30 лет назад могли себе позволить только люди в возрасте 50 лет (Neugarten, Neugarten, 1987).

Ирэн Бернсайд (1979 г.) с коллегами выделили 4 п/периода, по 10 лет каждый:

1. **«Молодые пожилые», или Предстарческий возраст**: 60-69 лет. Для большинства это десятилетие важного перехода к новой ролевой структуре, связанное с началом пенсионного возраста. Выход на пенсию, добровольное или вынужденное сокращение количества рабочих часов приводит к уменьшению доходов. Умирают друзья и некоторые коллеги по работе. Ожидания общества к людям этого периода обычно ниже, чем к более молодым – это деморализует пожилых, особенно тех, кто полон сил.

Ирэн Бернсайд полагает, что подобная социальная реакция негативно сказывается на поведении здоровых и энергичных пожилых людей, деморализуя их (Burnside, 1993). Многие 60-летние люди принимают навязываемые им правила игры, замедляют ритм собственной жизни и, таким образом, косвенно подтверждают социальные ожидания.

Физическая сила несколько слабеет, но многие еще здоровы, полны сил и хорошо образованы. Они используют это время (т.е. пенсию) для самосовершенствования, общественной или политической деятельности, помогают растить внуков. Некоторые продолжают регулярно заниматься спортом и сексуально активны.

2. **«Пожилые люди среднего возраста», или Старческий период**: **70-79 лет**. В этом возрасте происходит больше перемен значимых, чем за предыдущие 20 лет. Сталкиваются с болезнями; умирают друзья и родные, сужается круг общения; оставляют свои посты и должности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В этом возрасте пожилые люди часто бывают раздражены и обеспокоены. Их собственное здоровье причиняет им все больше беспокойства, снижается сексуальная активность. Однако, несмотря на эти потери, многие 70-летние люди способны противостоять серьезным последствиям нарушений, характерных для этого возраста. Благодаря улучшению качества медицинской помощи и более здоровому образу жизни пожилые люди зачастую продолжают жить с раковыми заболеваниями и без особо серьезных последствий выживают после сердечных приступов и инсультов. Согласно Ирэн Бернсайд, основная задача 70-летнего человека заключается в том, чтобы сохранить структуру личности, сложившуюся у него в промежуток между 60 и 69 годами.

3. **«Старые пожилые», или Позднестарческий период: 80-89 лет**. Хронологический возраст - один из показателей перехода из группы «молодых пожилых» в категорию «старых пожилых», однако он не является единственным. Как отмечает Ирэн Бернсайд, переход в группу «старых пожилых» - это «постепенный процесс, начинающийся с того дня, как человек начинает жить своими воспоминаниями».

Этой группе становится труднее приспосабливаться к окружающему миру и людям, а также взаимодействовать с ними. Многие не в состоянии поддерживать социально-культурные контакты без посторонней помощи.

Большинство, но не все 85-летние люди слабы и болезненны. Многие проживают одиноко – 30%. Многие нуждаются в уединении. Это наиболее быстро растущая группа пожилых.

4. **«Очень старые пожилые», или Дряхлость**: 90-99 лет. Изучена очень слабо. Несмотря на то, что проблемы со здоровьем в этом возрасте усугубляются, очень пожилые люди могут успешно чередовать различные виды деятельности, наиболее эффективно используя собственные возможности. Изменения, определяющие жизнь 90-летнего человека, накапливаются постепенно в течение долгого времени. Если предшествующие кризисы пожилой человек преодолевает успешно, это десятилетие его жизни может принести радость, безмятежность и удовлетворение. Следует отметить, что люди, дожившие до 90 и более лет, зачастую более здоровы, подвижны и активны, нежели 70-летние мужчины и женщины (Perls, 1995; Bould, Lon-gino, 1997). Причина этого явления заключается в том, что долгожителям в свое время удается преодолеть болезни и иные бедствия, унесшие жизнь других людей в возрасте 70-80 лет Крайг, с. 830-833).

Причины старения

Наследственные факторы и влияние окружающей среды

В природе можно встретить множество примеров старения: так, растения цветут, производят семена, умирают и ежегодно возрождаются в соответствии с заранее определенной генетической программой развития. Деревья растут до тех пор, пока не теряют способность доставлять воду и питательные вещества к самым удаленным точкам своего организма. Этот жизненный цикл повторяется из года в год, в полном соответствии с генетическим кодом данного вида. У низших млекопитающих старение и смерть по времени практически совпадают с исчезновением способности производить на свет потомство. Как только молодое,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дочернее поколение успешно входит в жизнь, предыдущее поколение умирает. Человек и другие приматы (а также слоны) представляют немногочисленное исключение из этого правила. Жизненный цикл человека длится много дольше его способности к размножению, которая у женщин, как правило, исчезает в возрасте 50 лет, а у мужчин иногда сохраняется всю жизнь.

Межвидовые исследования свидетельствуют, что продолжительность жизни, характерная для определенных видов животных и растений, отчасти определяется наследственностью. ***Значение генетической составляющей*** особенно ярко проявляется в исследованиях, проведенных на ***однояйцевых близнецах.*** Однояйцевые близнецы лысеют, покрываются морщинами и становятся меньше ростом с одинаковой скоростью, несмотря на то, что живут в разных условиях и подвергаются действию различных факторов окружающей среды. Если смерть однояйцевых близнецов вызвана естественными причинами, то умирают они примерно в одно и то же время. ***Разнояйцевые близнецы***, напротив, стареют с разной скоростью, и продолжительность их жизни может существенно отличаться. Тем не менее, для того, ***чтобы в процессе старения влияние наследственности реализовалось полностью, необходимо, чтобы другие факторы — стресс, несчастные случаи и заболевания оставались постоянными***. В связи с невозможностью этого мы должны принимать во внимание процессы, происходящие внутри и вне человеческого тела. Особенности данных процессов определяют, какая часть генетического потенциала будет реализована на практике и сможем ли мы увеличить этот потенциал.

Существует некоторое количество переменных и постоянных внешних факторов, продлевающих или уменьшающих среднюю продолжительность жизни. Так, например, проживание в сельской местности продлевает жизнь на несколько лет, жизнь в городских условиях — укорачивает ее; аналогичная ситуация наблюдается и в случае замужества (женитьбы) по сравнению с одиноким образом жизни. Ожирение — особенно неблагоприятный фактор. Жизнь людей, чей вес на 25% превышает норму, сокращается на несколько лет.

Большинство **теорий старения** можно разделить на 2 категории – 1) стохастические теории и 2) теории генетически запрограммированного старения, или теории «заведенных часов».

Стохастические теории предполагают, что старение организма происходит в результате случайных повреждений, как внутреннего, так и внешнего характера. Эти теории, иногда называемые **теориями изнашивания организма,** сравнивают его с механизмом, который просто-напросто изнашивается от постоянного использования, причем у человека к этому износу добавляется накапливание клеточных дисфункций и повреждений. Например, согласно ***одной из теорий состарившиеся клетки хуже избавляются от продуктов метаболизма.*** Лишние вещества, особенно жироподобное – ***липофусцин***, накапливаются в клетках крови и мышц. Занимая много места в клетках, они мешают нормальной работе клеток, замедляя клеточные процессы.

Другая, более популярная, теория объясняет процесс старения действием осколков молекул, называемых свободными радикалами. Обычно при использовании клетками O_2, образуются высокоактивные химические агенты,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

готовые соединиться с чем угодно. Эти агенты (свободные радикалы) вступают в реакцию с другими внутриклеточными химическими соединениями и могут нарушать нормальное функционирование клетки. Обычно у клетки есть восстановительные механизмы, уменьшающие ущерб, причиненный свободными радикалами. Но после серьезного повреждения организма (инфаркт, радиация) вред, наносимый свободными радикалами, становится сильно ощутимым.

Эти две теории относятся к теориям «клеточного мусора».

Существуют и ***другие теории, например, связывающие процесс старения с повреждением ДНК в генах.*** Одна из теорий гласит, что каждый раз, когда клетка делится, участок ДНК, называемый **теломера**, укорачивается. Когда теломера не может больше сокращаться, клетка прекращает делиться и умирает. Эта теория подтверждается тем свидетельством, что когда теломеры искусственно восстанавливаются, то это продлевает жизнь клетки (Джонсон и др., 1998) (Стюарт-Гамильтон, с. 21). Известно, что УФ лучи солнца могут повреждать ДНК в клетках кожи.

Оценка: Хотя стохастические теории имеют «+» стороны, они ограниченно объясняют старение в целом. Например, эти теории не объясняют, почему внутренние защитные силы организма, какое-то время прекрасно справлявшиеся с устранением повреждений, вдруг перестают работать. Кроме того, они не объясняют, почему физическая нагрузка, которая, казалось бы, должна способствовать износу, благоприятно действует на организм.

Теории генетически запрограммированного старения связывают его с запрограммированным действием специфических генов (их ≈ 200) и утверждает, что старение вызвано эволюционными процессами и предназначено для продолжения рода. Организм имеет встроенную программу старения и смерти, чтобы освободить дорогу молодым представителям вида и таким образом предотвратить проблему перенаселения (Стюарт-Гамильтон, с. 22).

Запрограммированное старение часто связывают с ходом биологических часов. Т.е., предполагается существование своего рода встроенного таймера (пружинных часов), который устанавливается на определенное время, когда должна наступить смерть. Эти часы, возможно, содержатся в каждой клетке, а возможно их роль выполняет единый клеточный пейсмейкер (водитель ритма), находящийся, например, в головном мозге. Было обнаружено, что некоторые виды клеток запрограммированы на строго определенное количество делений. Например, некоторые клетки человеческого эмбриона прекращают деление, разделившись ≈ 50 раз. Это позволяет предполагать наличие встроенных внутриклеточных часов. Количество клеточных делений может отличаться у разных особей одного вида, что также обусловлено генетической программой. Эту теорию подтверждает **феномен Хайфлика** (Хайфлик, 1985), согласно которому любая живая клетка, взятая из организма и помещённая в пробирку, будет делиться определённое число раз (**предел Хайфлика**). Причем, чем старее организм, из которого взята клетка, тем меньше делений клетка осуществит.

В другой теории «заведенных часов» говорится, что нечто подобное пейсмейкеру или таймеру помещается в гипоталамусе, а также и гипофизе. Вскоре после наступления пубертата гипофиз выделяет гормон, вызывающий

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

начало процесса старения, который будет протекать с запрограммированной скоростью.

Так, биологические часы контролируют женский менструальный цикл (≈ 12 – ≈ 50 лет). Также биологические часы управляют иммунной системой, которая до 20 лет набирает силу, а затем постепенно ослабевает. Создатели некоторых теорий считают, что именно со спадом в деятельности иммунной системы связаны многие возрастные явления, включая подверженность онкозаболеваниям и инфекционным заболеваниям (грипп, пневмония), или изменения стенок кровеносных сосудов, ведущие к атеросклерозу.

Ни 1 из теорий полностью не объясняет процесс старения. Для этого необходимо объединение по крайней мере 2-3 теорий (Крайг, с. 844-848).

Анатомо-физиологическое развитие в период поздней взрослости

Процесс старения для большинства систем органов начинается еще в начале зрелости или ее середине. Во многих случаях старение проходит незаметно до конца периода зрелости, поскольку оно происходит постепенно, а большинство физических систем имеет значительный резерв прочности. Повседневная жизнь многих людей не нарушается примерно до 70-летнего возраста; до этого они, как правило, не испытывают серьезных проблем со здоровьем (Крайг-Бокум, с. 730).

Старение, как правило, сопровождается снижением эффективности работы сенсорной и других систем организма. Однако эти признаки старения наблюдаются не у всех людей. Исследования показали, что пожилые люди, находящиеся в хорошей физической форме и ведущие активный образ жизни справляются с предложенными им заданиями столь же успешно, как и молодые люди, испытывающие некоторую физическую усталость (Barren et al, 1980). Кроме того, нельзя сказать, что предсказуемое биологическое изменение систем организма — единственная причина старения. Многие люди частично или полностью теряют слух в старости в связи с событиями, имевшими место в период их молодости или зрелости. Аналогичным образом, в случае большинства сенсорных нарушений и дефектов внутренних органов процесс угасания во многом зависит от событий прошлого личного опыта. Люди, курившие в течение всей жизни, в период поздней зрелости могут столкнуться с проблемами нарушения дыхания. Причины болей в спине, мучающих пожилую женщину, могут скрываться в ее молодости, когда ей приходилось напрягаться, поднимая своих маленьких детей. Первые признаки заболевания сердца, от которого страдает 65-летний мужчина, могли проявиться еще в 40-летнем возрасте, во время непродолжительной болезни. Таким образом, не все возрастные изменения являются частью нормального процесса старения. Образ жизни человека, события, которые ему пришлось пережить, также влияют на возрастные изменения организма. В некоторых случаях такие факторы называют **патологическими факторами старения** (Elias, Marshall, 1987) (Крайг-Бокум, с. 731-732).

Что происходит, когда человек стареет? На ***молекулярном уровне*** происходят изменения биохимической структуры организма, снижение интенсивности углеродного, жирового и белкового обмена веществ, уменьшение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

способности клеток осуществлять окислительно-восстановительные процессы, что в целом приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада (субметаболитов — уксусной, молочной кислоты, аммиака, аминокислот). В качестве одной из причин старения биохимики рассматривают ошибки синтеза нуклеиновых кислот.

На ***уровне функциональных систем*** также отмечаются изменения. Так, в клеточно-тканевой системе наблюдаются увеличение, разрастание соединительной ткани в сосудах, скелетных мышцах, почках и других органах. В состав соединительной ткани входят белки, коллаген, эластин, которые, изменяясь в старости, становятся химически инертными. Это вызывает кислородное голодание, ухудшение питания и гибель специфических клеток различных органов, что и приводит к разрастанию соединительной ткани.

Отрицательные сдвиги происходят также в ***сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других системах*** в процессе инволюции организма. Особое значение имеют процессы, происходящие в период старения в *нервной системе*. Снижение энергетического потенциала вследствие ослабления интенсивности генерации энергии (тканевого дыхания и гликолиза) происходит в отделах мозга разными темпами. ***Так, изменения в стволе мозга значительнее и существеннее, чем в мозжечке и обоих полушариях. Отклонения от общего морфологического закона разновременности развития происходит в пользу высших отделов мозга. Высокая относительная стабильность обменных процессов в этих отделах необходима для большей сохранности нейронов, перерабатывающих, передающих и сохраняющих накопленную информацию.*** Чем сложнее нервная структура, тем больше возможностей она имеет для своей сохранности. Рефлекторная структура в целом как более сложное образование благодаря многоклеточным контактам длительно сохраняет свою работоспособность и величину за счет более стабильных элементов. В чрезвычайной степени выраженные избыточность и сложность ЦНС способствуют ее морфологической и функциональной сохранности.

В период геронтогенеза ослабляются процессы возбуждения и торможения, однако и в этом случае фронтального ухудшения функционирования нервной системы в целом не наблюдается. У молодых и старых людей (от 20 до 104 лет) условные двигательные рефлексы изменяются по-разному, в зависимости от подкрепления. Наиболее сохранным оказывается оборонительный условный рефлекс; на оборонительном подкреплении легко вырабатываются дифференцировки (Сапогова, с. 409-410).

Исследователи отмечают, что вес мозга уменьшается на 10-15% при нормальном старении (Бромлей, 1988). Причины этого не совсем ясны. Есть предположение, что это вызвано несколькими факторами и у каждого человека они могут варьировать. Одна з возможных причин – ослабление черепно-мозгового кровообращения, приводящее к кислородному голоданию нейронов и, следовательно, к их смерти. Другая причина – многие пожилые страдают микроинфарктами мозга, когда мельчайшие части мозга атрофируются из-за локального нарушения кровообращения. Однако наиболее важной причиной уменьшения мозга являются изменения в физиологии самих нейронов: уменьшение их в размерах и сокращение числа связей с другими клетками. В то

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

же время эти изменения происходят неравномерно в разных отделах головного мозга (стюарт-Гамильтон, с. 36-37).

Гетерохрония обнаруживается и в том, что с возрастом стареют, прежде всего, процесс торможения и подвижность нервных процессов, удлиняются латентные периоды нервных реакций (в самой старшей группе некоторые реакции имели латентный период до 25 с). Индивидуализация выражена на уровне не только первой, но и второй сигнальной системы. Тем не менее, есть люди, которые до глубокой старости отличаются не только сохранностью, но и высокими показателями времени речевых и других реакций. Речевой фактор вообще способствует сохранности человека в период геронтогенеза. **Б. Г. Ананьев** писал, что *«речемыслительные, второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех остальных психических функций. Эти важнейшие приобретения исторической природы человека становятся решающим фактором онтогенетической эволюции человека»*.

В целом в анализе геронтогенеза надо отметить *усиление противоречивости, разнонаправленности и в то же время индивидуализацию возрастных изменений* в различных отделах центральной нервной системы: наступающие изменения не укладываются в картину равномерного, гармонического угасания мозга.

Адаптация организма к старению достигается за счет мобилизации резервных сил. К числу биологических приспособительных механизмов относят также увеличение числа ядер во многих клетках печени, почек, сердца, скелетных мышц, нервной системы, что улучшает обменные процессы между структурами ядра и цитоплазмы. Электронно-микроскопические исследования показывают также появление к старости гигантских митохондрий, аккумулирующих в себе запасы энергии.

В целом ослабление и разрушение одних элементов и систем приводит к интенсификации и «напряженности» других, что способствует сохранности организма. Это явление носит название ***эффекта 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***, 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. Такой путь повышения биологической активности именуется ***эффектом конструирования*** (Сапогова, с. 410-411).

Итак, ***в период поздней зрелости тело человека заметно изменяется***: меняется внешность, мышцы, кости, подвижность, внутренние органы и работа сенсорных систем.

Внешность. Кожа становится менее эластичной, более морщинистой, сухой и тонкой. Морщины вызываются потерей подкожной жировой ткани. Возможно увеличение количества бородавок на теле, лице и коже головы. Часто лопаются

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

капилляры → на коже крохотные кровоподтеки. Появляются участки коричневой пигментации. Изменения внешности — результат нормально протекающего процесса старения, однако внешние проявления возраста подвержены влиянию генетических факторов. Однояйцевые близнецы, например, стареют практически одинаково. Тем не менее, во многих случаях изменения кожи тесно связаны с влиянием внешних причин: ветра, климата, трения и особенно ультрафиолетовых лучей солнца. Установлено, что любители «здорового загара» подвержены более раннему увяданию кожи: у одних людей она истончается и покрывается морщинами, у других развивается рак кожи. Проявление некоторых признаков старения кожи можно замедлить с помощью правильного питания, здорового образа жизни, защиты себя от длительного воздействия солнца (Крайг, Бокум, с. 741-742).

Сенсорные системы. Ощущения — слух, зрение, вкус и обоняние, как правило, с возрастом начинают работать менее эффективно. Многие пожилые люди признаются, что им требуется больше времени, чтобы воспринять событие с помощью органов чувств и обработать поступившую информацию. Однако, несмотря на то, что описанное ниже снижение эффективности работы сенсорных систем для пожилых людей весьма обычно, оно затрагивает не всех. Как и в других случаях, у разных людей процесс старения происходит с разной скоростью.

***Слух*.** Ухудшение слуха осложняет жизнь почти 1/3 людей в возрасте 70-80 лет и достигает 50% для тех. кому за 80 лет, особенно у мужчин. Степень потери слуха может быть увеличена внешними факторами: неправильная диета (дефицит витамина B12), работа в шумных условиях. Раньше считалось, что более выраженное снижение слуха у мужчин связано с условиями их работы. Однако новейшие исследования показывают, что это не так и ученые тяготеют к поиску генетических факторов, обусловливающих снижение слуха у мужчин. Таким образом, это половое различие (Стюарт-Гамильтон, с. 27-28).

Некоторые пожилые люди со сниженным слухом могут выглядеть невнимательными и плохо соображающими, но в действительности они просто не слышат, что им говорят. Другие из-за того, что плохо слышат, становятся замкнутыми или подозрительными (Крайг, 837-838).

Одним из наиболее непонятных изменений является увеличение мочки уха в старости на несколько сантиметров. У пожилых людей часто снижение слуха связано бывает с образованием в ушном канале «серной пробки».

Косточки среднего уха – молоточек, наковальня и стремечко – обычно твердеют из-за артрита, что мешает передаче звука. Особенно это влияет на уменьшение чувствительности к высоким тонам, которые встречаются в таких звуках речи, как «с», «ш», «ч» и «ф».

Самая распространенная форма потери слуха у пожилых – **пресбиакусис**. Главный признак – пропорционально большое снижение восприятия звуков высокой тональности по отношению к низкой. Иногда эта проблема усложняется феноменом **увеличения восприятия громкости**, когда более высокие звуки воспринимаются громче, чем обычно, вызывая болезненные ощущения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Также происходить может: ухудшение различения высоты звуков, локализации звука. Встречается **тиннитус**, или «шум в ушах» (Стюарт-Гамильтон, с. 28-29).

Зрение. Чаще всего встречаются несколько вариантов ухудшения зрения. Умение фокусироваться на объектах ухудшается по мере того, как хрусталик глаза теряет свою эластичность и снижается способность к аккомодации. Уменьшение эластичности хрусталика может отразиться и на восприятии глубины пространства. С возрастом хрусталик также может терять прозрачность, что в конечном итоге приводит к развитию **катаракты** — почти полному прекращению поступления света в глазное яблоко и потере зрительной чувствительности. Еще одна проблема пожилого возраста — **глаукома** — увеличение давления внутри глазного яблока, приводящее к постепенной атрофии сетчатки и потере зрения. В большинстве случаев катаракту можно удалить с помощью лазера в амбулаторных условиях, а глаукому — лечить медикаментозно. Также типичными для этого периода жизни являются **дегенерация макулы** (макула, или «желтое пятно» на сетчатке, которое придает наибольшую остроту зрения, дегенерирует) и **диабетическая ретинопатия** (повреждение кровяных сосудов сетчатки вследствие диабета).

Пожилые люди зачастую теряют **остроту зрения** — способность воспринимать тонкие детали предметов. Большинство пожилых людей с трудом при помощи зрения воспринимают детали объектов: от имен или цифр на почтовых ящиках, ступеней лестницы, покрытой цветным узорчатым ковром, до буквы в газетной полосе. Отчасти причина подобных нарушений заключается в изменении эластичности хрусталика, и в некоторой степени она связана с отмиранием зрительных рецепторных клеток сетчатки глаза. Остроту зрения можно увеличить с помощью корректирующих приспособлений, в том числе двух- и трехфокусных линз до юношеского уровня.

С возрастом **изменяется и восприятие зрительной информации**. В частности, *многие пожилые люди с трудом игнорируют посторонние стимулы*. Например, с возрастом им становится все труднее ориентироваться на городских улицах, воспринимать один какой-либо дорожный знак среди множества других указателей. *Избыточность информации* в форме повторяющихся, стандартных знаков, передающих одни и те же инструкции, помогает пожилым людям лучше понимать зрительные сигналы (Крайг_Бокум, с. 743-744).

С возрастом ***увеличивается зрительный порог чувствительности*** (минимальная величина интенсивности света, вызывающая едва заметное ощущение), поэтому пожилые не могут видеть тот же слабый свет, что видят молодые. Это вызывается уменьшением максимального расширения зрачка и уменьшением обмена веществ в клетках зрительных рецепторов. В связи с этим у пожилых намного дольше восстанавливается зрение после яркой вспышки света, что приводит к тому, что пожилые не могут водить машину ночью и поэтому им приходится прекратить вождение.

Важным аспектом является **изменение в восприятии цвета**: пожилые видят мир в желтом оттенке. Цвета на желтом конце спектра (красный, оранжевый, желтый) распознаются хорошо, но становится труднее различать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

зелёный, голубой, синий и фиолетовый цвета. Однако, это изменение происходит ближе к 80-летнему возрасту.

Объем поля зрения также уменьшается. Одной из причин этого является уменьшение способности двигать глазными яблоками, поэтому человек вынужден поворачивать голову, чтобы рассмотреть предметы (Стюарт-Гамильтон, с. 26-27).

Вкус и обоняние. Вкусовые ощущения изменяются дифференцированно. Хорошо сохраняется способность ощущать сладкое и кислое. Чувствительность к горькому несколько снижается. Гипертоники хуже различают на вкус соленое (причины: прием лекарств).

Обоняние, по сравнению со вкусом, ухудшается заметно у лиц, имеющих те или иные болезни. Однако у здоровых пожилых обоняние почти не изменяется. Старые люди в возрасте около 100 лет испытывают некоторые сложности при определении вкуса отдельных компонентов в пище.

Недавно установлено (1997, Моберг), что на ранних стадиях болезни Альцгеймера происходит значительное изменение обоняния.

Осязание. Пожилые люди имеют более высокий порог чувствительности (т.е. им требуется раздражитель большей силы) кожи и у них уменьшается чувствительность к температуре предметов. Эти изменения связаны с изменениями процессов передачи информации в мозг через нервы (Стюарт-Гамильтон, с. 32).

Мышцы, кости и подвижность. Происходит уменьшение мышечной массы → уменьшается сила и выносливость – и изменяется структура мышц: накапливается жир. Это приводит к некоторому снижению веса.

В старости люди обычно меньше на 3-5 см, чем были в молодости. Это вызвано сжатием межпозвоночных дисков, изменением осанки и деминирализацией костей (теряется Са). Кости становятся полыми, хрупкими → чаще переломы и трудно срастаются. Падения и переломы могут участиться из-за изменений в вестибулярном аппарате; заметно снижается чувствительность рецепторов, отвечающих за изменение направления силы тяжести, а также на изменение положения головы.

Координация точной моторики ухудшается, а время реакции возрастает (причина: 1) сердечно-сосудистая система меньше поставляет крови, т.к. сосуды теряют эластичность, капилляры некоторые закупориваются; 2) ухудшение работы легких → дефицит O_2).

Исследования показали, что регулярные силовые упражнения препятствуют развитию мышечной слабости и связанной с ней физической дряхлости даже у самых старых людей. В одном исследовании, проведенном с 37 мужчинами, средний возраст которых был 87 лет, выяснилось, что, выполняя регулярно физические упражнения, мышечная сила увеличилась более чем на 113%. Аналогичное исследование проводилось в течение 3-х лет в США и были получены аналогичные результаты (Крайг, с. 839).

Внутренние органы. Резервные возможности сердца, легких и других органов уменьшаются. Так, в период ранней взрослости эти органы способны функционировать в режиме 4-10-кратного превышения нормы, а потом постепенно снижается. Это проявляется особенно при выполнении физической работы, которую долго не выполняли, в жару и холод.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В результате нарушения работы кровеносной системы сокращается приток и отток крови от сердца, увеличивается время восстановления сердечной мышцы после каждого сердечного сокращения. В свою очередь, уменьшение и прерывистость притока крови к мозгу может привести к ухудшению когнитивной деятельности (Sabatini et al., 2000).

Легкие пожилых людей менее эффективно работают на вдохе и вмещают меньшее количество кислорода. Во многих случаях нарушение их работы связано не с процессом старения, а с курением и загрязнением воздуха.

Иммунная система, вырабатывающая антитела, достигавшая пика в подростковом и юношеском возрасте, начинает спадать. В результате, старые люди меньше защищены от микроорганизмов и болезней. Грипп для пожилого человека может быть смертелен, особенно из-за того, что во время болезни организм становится менее устойчивым к вторичным бактериальным инфекциям, например пневмонии.

Здоровье и болезни. Проблемы со здоровьем, возникающие в период поздней зрелости, можно разделить ***на три категории***: 1) хронические, 2) связанные с изменением потребности в питательных веществах, 3) вызванные неправильным использованием прописанных лекарственных средств.

Хронические проблемы со здоровьем. Чаще всего встречаются следующие хронические состояния: артриты, заболевания сердца, гипертония, а также обсуждавшиеся ранее ухудшения зрения и слуха. Случайные падения также становятся причиной возникновения хронических заболеваний. Хронические заболевания и состояния затрагивают жизнь значительного количества пожилых людей. 79% людей в возрасте старше 70 лет, проживающих дома, признаются, что страдают, по крайней мере, одним из семи наиболее распространенных хронических состояний. Артрит — самое распространенное хроническое заболевание, от которого страдают 63% женщин и 50% мужчин в возрасте старше 70 лет.

Питание. В некоторой степени плохое состояние здоровья пожилых людей вызвано несбалансированной диетой и неправильным питанием. Вследствие снижения физической активности и замедления метаболизма пожилым людям уже не требуется такого количества пищи, как молодым. К 65-летнему возрасту потребность в калориях сокращается на 20% по сравнению с потребностью в молодые годы. Однако основные питательные вещества необходимы пожилому человеку практически в том же количестве. В результате можно встретить как тучных, так и недоедающих пожилых людей. Некоторые старики страдают **анемией** и недоедают из-за того, что они бедны, плохо информированы, подавлены и поэтому не могут приобрести и употребить необходимую пищу в достаточном количестве. Чаще всего в организме пожилых людей отмечается **дефицит железа, кальция, витаминов *А и С*.**

Многие проблемы связаны с чрезмерным потреблением жиров. По мере старения организм теряет способность усваивать разнообразные виды жиров, содержащихся во многих видах пищи. Неиспользованный жир откладывается в специальных *жировых* клетках и стенках кровеносных сосудов (артерий). Там он может переходить в твердое состояние и формировать бляшки, препятствующие току крови. Такое состояние (затвердение артерий), называемое **атеросклерозом,**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

является причиной множества заболеваний сердца, характерных для пожилых людей. В Северной Америке и Европе атеросклероз распространен среди людей старшего возраста настолько широко, что считается естественной частью старения. Тем не менее, это состояние редко встречается в странах Азии и Африки, где диета жителей резко отличается от западной (Belsky, 1984).

Таким образом, возрастные изменения тела требуют и изменений в рационе. Кости пожилых людей становятся более хрупкими и пористыми. С годами кости теряют больше кальция, чем организм может получить из пищи. Для того чтобы восполнить эту потерю, людям среднего и пожилого возраста следует обогащать свой рацион кальцием. С возрастом также снижается мышечный тонус кишечника, что приводит к запорам. Человек поддается соблазну часто использовать слабительные средства, вызывающие быстрое привыкание. Специалисты-диетологи советуют пожилым людям, страдающим запорами, включать в свой рацион грубоволокнистую пищу (например, отруби) и пить много воды для поддержания нормальной работы кишечника.

Неправильное использование лекарственных средств. Исследователи убеждены, что почти одна треть пожилых людей попадает в больницу в связи с передозировкой, неправильным использованием лекарственных препаратов, а также их злоупотреблением (Poe, Holloway, 1980). Почему? Во многих случаях корни проблемы лежат в изменении химического состава тела пожилого человека, что приводит к необходимости уменьшения дозировки прописанного лекарственного средства. Однако такое состояние может оставаться незамеченным в течение многих месяцев и даже лет. Кроме того, пожилые люди зачастую принимают сразу несколько препаратов, призванных бороться с разными недугами. В случае снижения когнитивных способностей пожилого человека он может запутаться, когда, в каком количестве следует принимать каждое из прописанных ему лекарств.

Три основные причины смерти: заболевания ССС (сердечно-сосудистой системы), онкологические болезни и инсульт (Крайг, с. 840-844).

Когнитивное развитие в поздней взрослости

Многие люди полагают, что в пожилом возрасте интеллектуальные способности обязательно приходят в упадок. Так, например, если юноша или человек среднего возраста не может что-то вспомнить, никто не подумает о нем ничего плохого. Однако если такое случится с пожилым человеком, окружающие скажут: «Его память оставляет желать лучшего» или «Она уже не в своем уме». Мы остановимся на фактах и предположениях относительно когнитивных изменений в пожилом возрасте, а также на том, каким образом пожилые люди справляются с этими изменениями (Крайг, Бокум, с. 746).

Сенсорно-перцептивные процессы мы рассмотрели выше в разделе об анатомо-физиологических изменениях.

Внимание. Свойства внимания изменяются в поздней взрослости, подчиняясь закону гетерохронности (внутрисистемной).

Концентрация внимания. Например, способность человека следить за текстом на экране компьютера и отвечать, когда определенная буква встречается

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в непрерывном потоке букв, в поздней взрослости хорошо сохраняется: некоторое ухудшение существует, но оно незначительно.

Избирательность внимания. Позволяет определить способность направить внимание на конкретный объект при наличии других отвлекающих стимулов. Исследуется с помощью метода – **задание на зрительный поиск**. Испытуемому предъявляют ряд стимулов, например, букв, и предлагают найти определённую букву. Рэббит (1979) установил, что пожилые люди намного медленнее выполняют это задание. Подобные результаты были также получены при предъявлении звуковых стимулов. Однако было также показано, что при увеличении размеров зрительных стимулов или увеличении громкости звука существенного снижения скорости выполнения заданий не обнаруживалось.

Распределение внимания. Устанавливает способность одновременно уделять внимание нескольким источникам информации и обрабатывать их. Наиболее успешный метод диагностики – **дихотическое прослушивание**, при котором испытуемому на разные уши подаются разные сигналы. Испытуемый должен определить, что он слышит каждым ухом. Многие исследователи обнаружили, что пожилые люди малоуспешно выполняют это задание. Солтхаус объясняет это общими нарушениями в работе ЦНС.

Таким образом, при изучении внимания обнаруживается тенденция: чем сложнее свойство, тем в большей степени оно снижается в поздней взрослости (Стюарт-Гамильтон, с. 67-69).

Память. Она наиболее хорошо исследована. Рассмотрим особенности памяти по ее модели: кратковременная память → оперативная (первичная) → долговременная (вторичная) → автобиографическая (третичная) память.

Широкомасштабные исследования памяти показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим, как считалось ранее (1987 г. – исследования) (Крайг).

Кратковременная память – слуховая или зрительная память, удерживающая поступающую на вход сенсорную информацию в течение нескольких секунд до начала ее обработки. Пожилые люди принимают и удерживают чуть меньше информации, чем молодые. Причины до конца не ясны: 1) хуже работает зрительная и слуховая системы; 2) понижается избирательность внимания; 3) ниже мотивация деятельности. Однако в жизни это не имеет важного значения и практически не заметно.

Оперативная память (здесь информация организуется и кодируется) – содержит то, что у человека сейчас «в мыслях» (например, то, что вы сейчас пишите), может содержать информацию до нескольких часов и даже дней. Исследования не обнаружили существенных различий между оперативной памятью молодых и пожилых людей.

Долговременная память – выполняет роль «хранилища» информации. В ней наблюдаются очевидные возрастные различия: пожилые люди запоминают меньше слов из списка и меньше деталей рисунка. Вероятно, это связано с понижением эффективности организации, повторения и кодирования запоминаемой информации. Однако после тщательного инструктирования и небольшой практики они справляются с этими операциями существенно лучше. Однако, резервные возможности развития у пожилых меньше, чем у молодых, т.е.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

меньше пластичность у 1-х. Это значит, что эффективность такой тренировки ограниченна. Так, после тренировки памяти люди в возрасте старше 70 лет иногда не могут достичь показателей молодежи (Campbell, Charness, 1990). Было показано, что тренировка увеличивает разрыв между показателями пожилых и молодых людей, поскольку в ходе упражнений память последних тренируется значительно лучше (Kleigl, Smith & Baltes, 1987). Это может означать, что в отношении некоторых навыков резервные способности стариков меньше, чем у молодежи (Baltes, 1987). Другими словами, у пожилых людей меньше возможностей для совершенствования своих способностей, а их мышление менее пластично.

Пол Балтес (1993) продемонстрировал границы резервных способностей пожилых людей. В его исследовании пожилых и молодых людей со сходным уровнем образования просили запомнить длинный перечень слов, например, 30 существительных, расположенных в строго определенном порядке. Оказалось, что в нормальных условиях большинство людей способны запомнить список лишь из 5-7 слов, представленных им со скоростью около 2 слов в секунду. Далее исследователи научили участников эксперимента пользоваться мнемонической техникой (стратегией запоминания), известной как *локусный метод*. Согласно этой стратегии, участники эксперимента ассоциируют данное для запоминания слово с объектами хорошо знакомого им пространства, например комнаты или окрестностей, в которых они живут. Они мысленно формируют забавные или смешные образы, помогающие им вспомнить связанное с данным объектом слово. Когда участникам эксперимента показывают слова и просят их воспроизвести, они легко вспоминают знакомые им объекты, а затем и связанные с ними существительные из списка.

Оказалось, что здоровые пожилые люди могут пользоваться локусным методом достаточно успешно. Тем не менее, были выявлены четкие возрастные различия, как в скорости запоминания, так и в точности воспроизведения заученных слов. Так, например, даже после 38 попыток большинство пожилых людей не смогли достичь уровня запоминания, который молодые люди продемонстрировали уже после нескольких упражнений. Кроме того, ни один из участников исследования в возрасте старше 70 лет не смог достичь среднего для молодых людей уровня запоминания.

Также пожилые люди обычно лучше выполняют задания на узнавание, чем на воспроизведение списка слов. Они склонны проявлять большую избирательность в отношении того, что сохранить в памяти. Например, в запоминании бесполезных списков слов результаты будут ниже, чем у молодых, а в то же время, могут продемонстрировать прекрасные результаты при пересказе смысла разбитого на параграфы текста, т.е. они не стараются в точности воспроизвести предложение, а стараются понять и запомнить его смысл. В одном из исследований было показано, что интересные метафоры, например утверждение: *«Времена года — это одеяния природы»*, пожилые люди запоминают лучше, чем студенты колледжа. В этой работе люди старшего возраста не пытались точно воспроизвести данное им предложение, они скорее понимали и запоминали его смысл (Labouvie-Vief, Schell, 1982).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Автобиографическая память – память на наиболее отдаленные события. Информация у пожилых сохраняется практически полностью. Пожилые люди лучше припоминают подробности исторических событий, чем люди более молодые (Крайг, Бокум, с. 747-749).

Также исследования показали, что 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 механическая.

Основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи. Ведущим видом памяти в пожилом возрасте становится смысловая, логическая память, хотя и *эмоциональная память* продолжает функционировать (Сапогова, с. 414).

В целом экспериментальные исследования памяти позволяют сделать выводы:

- при определенных условиях ухудшение памяти частично обратимо у людей в возрасте до 80 лет;

- процесс старения памяти носит неравномерный, прерывистый характер с двумя периодами спада: 1) 60-70 лет и 2) после 80 лет. 70-80 лет – период относительной стабильности.

И как указывает Г. Крайг, в целом можно сказать, что значительное ухудшение памяти в пожилом возрасте является мифом.

Симптомы возрастного нарушения функции памяти отражают общие процессы старения в ВНД (Краснова, Лидерс, с. 40-41).

Интеллектуальные способности. До недавнего времени считалось, что интеллект достигает своего пика к 30 годам, некоторое время держится на этом уровне, а затем в среднем возрасте начинается спад, который увеличивается в поздней взрослости. Это было связано с эффектом когорты, который характерен для стратегии поперечных срезов. Лонгитюдные исследования дают опровергающие результаты: было показано, что люди сохраняют высокий интеллект и в средней, и в поздней взрослости. Хотя было показано, что имеются некоторые изменения в отдельных составляющих интеллекта.

Также причиной существовавшего мнения об обязательном ухудшении интеллекта в поздней взрослости являлась недооценка зависимости психологических характеристик людей от социальных факторов, от опыта испытуемых, специфики их профессиональной деятельности и т.п.

Новейшие исследования в поздней взрослости показывает факт гетерохронности интеллектуального развития в онтогенезе. При наличии инволюционных изменений наблюдаются также и эволюционные изменения. Также установлено, что формируются мощные компенсаторные механизмы, обеспечивающие такую перестройку интеллекта, которая в состоянии обеспечивать необходимые приспособительные эффекты. Например, интеллектуальная сохранность на поздних этапах онтогенеза обеспечивается главным образом за счёт работы механизмов понятийного мышления, которые компенсируют снижение эффективности работы механизмов, обеспечивающих пространственные и оперативные формы переработки информации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Своеобразие интеллектуальной деятельности в поздней взрослости обусловлено также ***изменением особенностей его структурной организации*** – нарастанием ***дезинтегрированности отдельных познавательных функций***.

На поздних этапах онтогенеза остаются без каких-либо существенных изменений те вербальные познавательные функции, которые связаны с запасом знаний, способностью к категориальному обобщению и пониманию значений слов. Так, пожилые значительно превосходят группу студентов по субтесту теста Векслера «Понятливость», что обусловлено влиянием накопленного социального опыта (сформированность оценок происходящего, реалистичность суждений и т.п., т.е. кристализованный интеллект по Хорну). Также в исследованиях показано, что пожилые демонстрировали преимущество в области опыта и словарного запаса, однако им требовалось больше времени при тестировании.

Успешность выполнения невербальных заданий обнаруживает отчетливое постепенное снижение по мере приближения к пожилому возрасту, а по фактору «вербальное понимание» различия между возрастными группами практически отсутствуют (Краснова, Лидерс, с. 44-49).

Исследования российских ученых (Балашова, Корсакова, 1995) показали, что при старении (нормальном и патологическом) существенным образом изменяются нейродинамические параметры активности мозга и режим работы ЦНС, что выражается в ограничении внешнего и внутреннего перцептивного пространства отдельных или параллельно осуществляемых когнитивных процессов и обозначается как «**сужение психической деятельности**». Осознание неэффективности своей деятельности вызывает у пожилых людей форму активности, которая направлена на преодоление дефекта и которую можно рассматривать, как изменение и развитие способа саморегуляции. По мнению этих исследователей при старении происходит **внутреннее переустройство** психических функций, которое требует изменения и способов опосредствования. Опосредующая деятельность направляется на преодоление когнитивного дефицита и выстраивается в общий контекст деятельности как компенсаторный механизм саморегуляции. При этом происходит переструктурирование отношений между различными психическими процессами. Происходит мобилизация новых дополнительных средств оптимизации психической деятельности: от сугубо внутренних, например, гиперконтроль за деятельностью, до чисто внешних – применение при чтении лупы).

На этапе позднего онтогенеза **имеет место своеобразная дивергенция двух уровней психической активности**: натуральные когнитивные способности обнаруживают отчётливую тенденцию к снижению, в то время как опосредование становится все более самостоятельной формой активности (Краснова, Лидерс, с. 50-51).

Модель «последнего спада». Исследование интеллектуального развития проводится на больших выборках, поэтому полученные результаты отражают *средние тенденции* изучаемого феномена. Анализ средний тенденций показывает, что интеллектуальные способности неуклонно снижаются в поздней взрослости. Ученые задались вопросом, а что можно обнаружить, если анализировать не только среднегрупповые тенденции происходящих изменений, а постоянно регистрировать результаты выполнения тестов на интеллект у отдельного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

пожилого человека и затем построить график, то получится ли подобное постепенное снижение? В определённых случаях оказывается, что нет. ***Некоторые пожилые люди обнаруживают резкое снижение результатов в последние месяцы жизни***. Этот феномен получил название **«последнего спада»** (Климайер, 1962, Ригель, 1972 это установили в лонгитюдах). *Модель эта утверждает, что человек поддерживает один и тот же уровень интеллекта и лишь в последние месяцы перед смертью его интеллектуальные способности резко ухудшаются*.

Ярвик усовершенствовал модель последнего спада, включив понятие **критической потери,** которое иллюстрирует то, что если в течение ряда лет (10 лет) в способностях при выполнении интеллектуальных тестов наблюдаются снижения, выходящие за определенные границы, то вероятность смерти в течение короткого промежутка времени критически возрастает. Например, это может касаться ***объема словаря*** (Ярвик, 1973; Сиглер, 1982), ***ассоциативного запоминания пар*** (Ботвиник, 1978).

Дальнейшие исследования в рамках рассматриваемой модели показали, что её применение имеет определённые ограничения (Ярвик, 1983, Уайт, 1988). Это значит, что модель последнего спада можно применять только для лиц не старше 75 лет. Таким образом, спад в интеллектуальных функциях (прежде всего, вербальных) предсказывает вероятность близкой смерти, если: 1) возраст человека не превышает 70 лет; 2) человек тестировался не более чем за два года до смерти.

Причины этого. Смерть в молодом пожилом возрасте (до 70 лет) происходит, как правило, в результате какого-либо заболевания (часто связанного с функциональным нарушением в сенсорной системе) или несчастного случая. Такое стремительное снижение в сенсорной системе оказывает отрицательное влияние на психическую деятельность. Более старшие люди (за 75 лет и далее) умирают не от одного внезапного заболевания, а от общего функционального расстройства всего организма, но это происходит не стремительно, а постепенно, поэтому у них и интеллектуальные функции снижаются не столь стремительно (Стюарт-Гамильтон, с. 53-54).

Мудрость — экспертная система знаний, ориентированная на «практическую сторону жизни» и позволяющая выносить взвешенные суждения, давать полезные советы по жизненно важным вопросам (Staudinger, Pasupathi, 2000). «Возможно, для того, чтобы правильно и в полной мере понять, что такое мудрость, требуется больше мудрости, чем есть у кого-либо из нас», — писал Роберт Стернберг (Sternberg, 1990). **П.Балтес** предложил разделить ***связанные с мудростью знания на пять категорий***: *фактические (реальные) знания, методологические знания, жизненный контекстуализм, ценностный релятивизм (относительность ценностей) и неопределенность (сомнение)*. ***Мудрость — когнитивное качество, в основе которого лежит кристаллизованный интеллект, определяемый культурными традициями и связанный с опытом и личностью***.

По П. Балтесу (1993, см. также 2000), ***мудрость имеет пять основных черт***. *Во-первых*, она направлена на решение важных и трудноразрешимых вопросов, зачастую связанных со смыслом жизни и состоянием дел конкретного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

человека. *Во-вторых*, мудрость — это сосредоточие знаний, суждений и советов самого высокого уровня. *В-третьих*, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки, взвешенны, могут быть применены к специфическим ситуациям. *В-четвертых*, мудрость сочетает в себе разум и добродетель и используется как во имя личного благополучия, так и во благо всего человечества. *В-пятых*, несмотря на то, что мудрым стать трудно, большинство людей видит это качество в человеке сразу.

Рис. Модель мудрости. Источник: (Baltes, 1993)

Использование критериев мудрости для оценки суждений по житейским проблемам

Пример: *Пятнадцатилетняя девочка хочет немедленно выйти замуж. О чем другим (ей) следует подумать и что сделать?*

Фактические знания

•**Кто,** где, когда?

•Примеры возможных ситуаций

•Различные варианты (формы любви и замужества)

Методологические знания

•Стратегии того, как искать информацию, принять решение и дать совет

•Выбор времени для того, чтобы дать совет, отслеживание эмоциональных реакций

•Анализ затрат и выгод: планы действий

•Анализ средств и вариантов конечного результата

Жизненный контекстуализм

•Возрастной (например, проблемы юношества), культурный (например, изменение ценностей), идиосинкразический (например, неизлечимые болезни), контексты во времени и различных сферах жизни

Ценностный релятивизм

•Отделение собственных (личных) ценностей от ценностей других людей

•Религиозные предпочтения

•Современные/будущие ценности

•Культурно-исторический релятивизм

Неопределенность (сомнение)

•Не существует совершенного решения

•Оптимизация соотношения выгод и потерь

•Будущее нельзя предсказать полностью

•Резервные решения

Иллюстрация: два противоположных ответа (в сокращенном виде)

Низкая оценка

Пятнадцатилетняя девочка хочет выйти замуж? Нет, это никак невозможно; выйти замуж в 15 лет было бы огромной ошибкой. Следует сказать девочке, что это невозможно.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

По прошествии некоторого времени*: Было бы безответственно поддержать такую идею. Нет, эта идея просто безумна.*

Высокая оценка

Ну, на первый взгляд, ситуация кажется простой. Чаще всего для пятнадцатилетних девочек замужество вещь не очень хорошая. Я думаю, многие девушки могли бы подумать об этом, влюбившись впервые. В то же время существуют ситуации, где общий случай просто не работает. Например, при особых жизненных обстоятельствах, если девушка, например, неизлечимо больна. Или она, например, не из этой страны. Может быть, она живет в других культурных условиях или в другое время. Прежде чем дать окончательную оценку, я бы хотел получить больше информации.

Источник: заимствовано из Baltes, 1993.

Для того чтобы оценить объем знаний, связанных с мудростью, П. Балтес (1993) просил участников эксперимента разрешить дилеммы, подобные этой: «Пятнадцатилетняя девочка хочет немедленно выйти замуж. Что ей следует сделать?» Пол Балтес просил участников исследования продумать проблему вслух. Размышления испытуемых записывали на кассету, расшифровывали и оценивали на основании того, насколько они содержали пять основных критериев знаний, связанных с мудростью: фактические (реальные) знания, методологические знания, жизненный контекстуализм, ценностный релятивизм (относительность ценностей), а также элемент сомнения и способы разрешения неопределенности. Затем ответы участников эксперимента были ранжированы согласно объему и типу связанных с мудростью знаний.

По мнению П. Балтеса, количество и качество знаний, связанных с мудростью (а значит, и вероятность того, что человек получит более высокую оценку в ходе тестирования), может увеличиваться с возрастом в силу двух причин. Во-первых, для того чтобы по-настоящему понять факторы, способствующие развитию мудрости, и научиться работать с ними, требуются годы жизни в разнообразных условиях. Такой жизненный опыт приходит лишь с возрастом. Во-вторых, по мере взросления формируются личные качества человека, способствующие развитию мудрости. Эти качества связаны и с личностными особенностями, и с когнитивным развитием человека. В целом мудрость — явление обратимое. Снижение эффективности когнитивной обработки информации у пожилых людей может ограничить их мудрость или способность применять это качество, особенно в престарелом возрасте (Staudinger, Pasupathi, 2000) (Крайг, Бокум, с. 749-752).

Таким образом, согласно данным зарубежных авторов (Фрай, 1992), **интеллектуально-когнитивная деградация не является неизбежностью старения**. Одни представители позднего возраста сохраняют способность к усвоению новой информации, а другие ***успешно используют компенсаторные средства***.

<u>Угасание интеллекта в старческом возрасте</u>.

Угасание интеллекта вызывается прямыми и косвенными причинами. <u>Прямые</u> – включают болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга. <u>Косвенные</u> – включают психологические ожидания, психическое здоровье и др. факторы.

Угасание интеллекта (деменция) приводит к комплексу нарушений, включающему дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Частота угасания интеллекта резко увеличивается в позднестарческом возрасте: 20% стариков 75-84 лет страдают деменцией (в Бостоне); а после 85 лет – 47%.

Симптомы угасания интеллекта: ограничена способность к пониманию абстракций; недостает воображения; могут без конца повторять одно и то же; медленно соображают и не способны уделять должное внимание окружающему; иногда плохо помнят недавние события, а давние – хорошо (что было час назад – не помнит). Это может привести к неспособности следить за собой и справляться с элементарными гигиеническими процедурами. Внутренний мир сжимается и человек не может нормально думать, действовать и общаться.

Приблизительно 50% людей с признаками угасания интеллекта страдают болезнью Альцгеймера. Еще ≈ 30% перенесли серию микроинсультов, повредивших мозговые ткани. Остальные 20% - страдают разнообразными заболеваниями.

Прямые причины старческого слабоумия.

I. Болезнь Альцгеймера. 10% людей старше 65 лет страдают ей; и примерно 50% старше 85 лет.

При болезни Альцгеймера происходит прогрессирующее разрушение мозговых клеток, особенно коры головного мозга. Точный диагноз можно поставить только при аутопсии (вскрытии). Она показывает наличие сенильных бляшек и характерные изменения нейрофибрилл, которые спаиваются в утолщенные жгуты и клубки.

Причины до конца не известны. Предполагается влияние генетического фактора. В частности, болезнь связана, скорее, с геном, кодирующим аполипопротеин Е (Аро Е). Люди, обладающие определенной формой Аро Е4, имеют повышенные шансы заболеть болезнью после 65 лет.

Симптомы. Первое – это 1) забывчивость; вначале – мелочи; потом – где был, именно, повседневные дела и, наконец, только что произошедшие события немедленно забываются. Это сопровождается 2) постепенной утратой привычных навыков; становится сложнее планировать и выполнять простейшие дела: не может приготовить еду, отыскать холодильник. Это вызывает 3) сильную дезориентацию, растерянность и тревогу. Наконец, наступает 4) полное слабоумие: не может одеться или есть, не узнает членов семьи.

II. Сосудистые поражения мозга: инсульты или серия микроинсультов. Эту форму интеллектуального снижения иногда называют мультиинфаритной деменцией (МИД). Из названия видно, что заболевание вызывается не 1, а множественными нарушениями. Причина: чаще – атеросклероз, сердечные болезни, гипертония, диабет.

Косвенные причины слабоумия.

I. Психологические ожидания. Некоторые пожилые люди уверены, что потеряют память, окажутся беспомощными и зависимыми от других; воображают, что их судьба отдана на волю случая. Такие люди часто утрачивают компетентность и контроль над обстоятельствами. У них меньше самоуважения, проявляют меньшее упорство и реже пытаются достичь результата. Этот циклический процесс иногда

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

называют выученной (приобретенной) беспомощностью. Если таких людей убедить в обратном, то они в большей степени начинают управлять ходом своей жизни.

II. Психическое здоровье. Речь идет о депрессии, которая в старости может вызываться многими причинами. Депрессия снижает внимание, сосредоточенность → снижение интеллектуального уровня.

III. Прочие факторы:

- физическая форма;
- пищевая недостаточность (недостаток холина, который используется для передачи нервных импульсов; он содержится в мясе, рыбе, желтках);
- употребление алкоголя в течение длительного времени, даже в умеренных дозах, приводит к ухудшению первичной и вторичной памяти;
- лекарства;
- интеллектуальная бездеятельность.

Личность и старение

Задачи пожилого возраста (Р. Хейвигхерст):

1. Приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья, 2. Приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов, 3. Приспособление к смерти супруга(и), 4. Установление прочных связей со своей возрастной группой, 5. Выполнение социальных и гражданских обязательств, 6. Обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

В целом, отмечается переход в старости от активности к пассивности. Причем, мужчины больше подвержены этой тенденции. После того как они всю жизнь несли ответственность за других, содержали семью и принимали решения, в старости мужчины, вероятно, чувствуют себя вправе выразить пассивную сторону своей личности. Атаки реальности они отбивают с помощью множества приемов, таких как проекция, искажение. Женщины с возрастом становятся, по-видимому, более агрессивными, более практичными и властными.

Также благополучие старости зависит от Я-концепции человека, т.е. сама старость мало влияет на кардинальное изменение личности.

Задачи развития (см. также личностное развитие в среднем возрасте).

1. Сохранение идентичности (Эриксон), т.е. поддержание идентичности предполагает ассимиляцию (Пиаже) событий и изменяющихся обстоятельств в Я-концепцию человека; также оно включает аккомодацию Я-концепции в случае каких-либо важных событий в жизни человека или при угрозе его самовосприятию (хроническая болезнь, например). При ассимиляции человек может занимать оборонительную позицию и изо всех сил сопротивляться изменениям или обвинять других за изменения, которые происходят с ним; ему может не хватать понимания истинного положения дел. При аккомодации его поведение может стать полностью непредсказуемым; он становится мрачным, импульсивным или сверхчувствительным. Поэтому и важна задача сохранения равновесия между постоянством идентичности и бесспорным переменам в жизни. Это повышает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

адаптацию. Например, человек может не придавать значения тому, кем он стал, а тому, кем он был раньше.

2. Целостность Эго против отчаяния. Тот, кто может оглянуться и с удовольствием подумать, что его жизнь имела смысл и что он сделал все, что от него зависело, испытает чувство полноты жизни и целостности Эго. Тот же, кто не увидит ничего, кроме цепи ошибок и упущенных возможностей, почувствует отчаяние. Идеальное разрешение этого конфликта влечет за собой перевес чувства целостности, окрашенного слегка реалистическим отчаянием. Такой исход приводит к мудрости. Наступает понимание, что значение отдельного человека носит ограниченный характер, хотя по-прежнему ценится связанность между людьми.

Приспособление к старости в качестве составного элемента включает психологическую потребность в воспоминаниях и размышлениях о прошлом. Человек может пытаться связать эпизоды и ситуации из своего прошлого в логическую и упорядоченную последовательность.

3. Приспособление к выходу на пенсию. Работа для многих людей является структурой для планирования своих повседневных дел. Ею определяется круг встречаемых регулярно людей. Она также влияет на роли и функции человека и вносит вклад в формирование его идентичности. Этими факторами определяются некоторые причины, по которым выход на пенсию может потребовать значительной перестройки личности и образа жизни.

Человек легче приспосабливается к жизни пенсионера, если он подготовлен к выходу на пенсию. Предполагается, что подготовка к выходу на пенсию состоит из 3-х частей:

1) Снижение ритма деятельности: желательно начинать освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности, дабы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию;
2) Планирование: люди тщательно планируют свою будущую жизнь на пенсии;
3) Жизнь в ожидании пенсии: люди пытаются представить себе, какой будет их «свободная» жизнь.

Семейные и личные отношения

В поздней взрослости семейные отношения сводятся к следующим направлениям:

1. Прекращение воспитательной деятельности обычно: а) приводит к повышению удовлетворенности супружескими отношениями; б) у многих дедушек и бабушек возникают прочные дружеские отношения с внуками, т.к. это дает им ощущение личного и семейного обновления, вносит разнообразие в их жизнь и одновременно является признаком долголетия, которым можно гордиться.
2. Уход за больным супругом.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Вдовство: к 85 годам 4/5 женщин – вдовы. Пожилые вдовы после смерти супруга живут на 50% больше, чем вдовцы того же возраста. Часто, когда людям трудно приспособиться к вдовству, они могут искать выход в самоубийстве. Мужчины кончают жизнь самоубийством в 4 раза чаще, чем женщины. Причем, кроме активного, различают еще пассивные формы самоубийства, когда человек просто позволяет себе умереть – так называемая покорная смерть, или косвенные формы самоубийства (пьянство, курение, наркотики и т.п.), которые еще называют суицидальной эрозией. К самоубийству в высшей степени склонны хронически одинокие или пережившие в прошлом эмоциональные кризисы пожилые люди, особенно те, кто отличается повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности.

Методом лечения, улучшающим душевное здоровье вдов и вдовцов и удовлетворяющим их потребность в общении, является группа самопомощи.

4. Братья, сестры и друзья: многие сообщают о возросшем интересе к братьям и сестрам и об усилившейся связи с ними.

Друзья необходимы особенно тем, кто остался одинок (Крайг).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

План семинарских занятий

Занятие № 1

Тема: **Предмет и задачи психологии развития (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Предмет, объект и цели психологии развития. Структура психологии развития
2. Междисциплинарные связи психологии развития
3. Понятие развития. Категории, характеризующие процесс развития
4. Задачи и проблемы психологии развития

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Е.Ф. Рыбалко* «Актуальные проблемы возрастной психологии» (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: Ч.1. Введение: Учеб. пос. / Ю.Н. Карандашев. – Мн., 1997. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
7. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
8. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 2

Тема: **Методология и методы психологии развития (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Методологические принципы психологии развития
2. Стратегии построения исследования в психологии развития
3. Методы сбора данных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Экспериментальные методы исследования

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Басов М.Я.* «Методика психологического наблюдения за детьми» (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)

Практическое задание:

1. Разработать модель научного исследования по одной из проблем психологии развития (по выбору студентов), используя теоретические знания по теме занятия. Работа проводится в микрогруппах по 4 человека.

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Занятие № 3

Тема: **Проблема развития в современной психологии (общий теоретический обзор) (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Краткий исторический очерк психологии развития
2. Проблема классификации направлений и теорий психического развития
3. Общее понятие о направлении и теории психического развития в психологии развития
4. Биогенетические теории развития
5. Этологические теории
6. Бихевиористические теории развития
7. Проблема развития в теории социального научения А. Бандуры

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Корнилов К.Н.* «Биогенетический принцип и его значение в педагогике» (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: Ч.1. Введение: Учеб. пос. / Ю.Н. Карандашев. – Мн., 1997. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 4

Тема: **Проблема развития в современной психологии (общий теоретический обзор) (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Психоаналитические теории развития. Проблема развития в теории З. Фрейда
2. Проблема развития в эпигенетической теории развития Э. Эриксона
3. Теории объектных отношений в работах М. Кляйн, А. Фрейд
4. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения
5. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже
6. Теория морального развития Л. Колберга

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: Ч.1. Введение: Учеб. пос. / Ю.Н. Карандашев. – Мн., 1997. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 5

Тема: **Проблема развития в современной психологии (общий теоретический обзор) (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
2. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
3. Теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина
4. Теория развития личности Л.И. Божович
5. Модель развития общения М.И. Лисиной

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Выготский Л.С.* «История развития высших психических функций» (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)
2. *Божович Л.И.* «Этапы формирования личности в онтогенезе» (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)
3. *Лисина М.И.* «Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни» (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: Ч.1. Введение: Учеб. пос. / Ю.Н. Карандашев. – Мн., 1997. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 6

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: **Общие и возрастные закономерности психического развития (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Факторы психического развития человека: общее понятие об условиях и движущих силах психического развития
2. Внутренние условия (биологические) психического развития
3. Внешние условия (социальные) развития
4. Социализация. Институты социализации
5. Взаимосвязь наследственности и социальной среды в детерминации психического развития
6. Законы психического развития

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Запорожец А.В.* «Условия и движущие причины психического развития ребенка» (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)
2. *Р. Заззо* Психическое развитие ребенка и влияние среды (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллек-тив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)
3. *Г.С. Костюк* Принцип развития в психологии (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 7

Тема: **Возрастная периодизация психического развития (2 часа)**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие возраста в психологии развития
2. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации психического развития
3. Характеристика критериев возрастной периодизации психического развития, принятых в советской психологии развития
4. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
5. Периодизация психического развития человека в зарубежных и отечественных теориях развития

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Литература для изучения:

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
3. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
4. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
5. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.

Занятие № 8

Тема: **Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве
2. Развитие моторной (двигательной) активности в младенчестве
3. Когнитивное развитие младенца
4. Речевое развитие младенца
5. Предпосылки личностного развития в младенчестве
6. Кризис 1-го года
7. Характеристика новообразований младенчества

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 9

Тема: **Психическое развитие ребёнка в раннем возрасте (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте
2. Развитие предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте
3. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста
4. Речевое развитие ребенка раннего возраста
5. Развитие личности в раннем возрасте
6. Кризис 3-х лет

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Божович Л.И., Славина Л.С.* Переходный период от младенчества к раннему возрасту (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.)
2. *Дж. Боулби* Детям – любовь и заботу (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 10

Тема: **Психическое и личностное развитие дошкольников (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте
2. Игра, как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение
3. Развитие изобразительной деятельности и конструирования в дошкольном возрасте
4. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками
5. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте
6. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте
7. Развитие воображения в дошкольном возрасте
8. Развитие речи в дошкольном возрасте

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 11

Тема: **Психическое и личностное развитие дошкольников (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Развитие личности в дошкольном возрасте
2. Характеристика новообразований дошкольного возраста

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Люблинская А.А.* Активность и направленность дошкольника (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
8. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Занятие № 12

Тема: **Особенности психического и личностного развития шести-семилетних детей (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе
2. Деятельность 6-7-летних детей
3. Личность ребенка 6-7-летнего ребёнка
4. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка
5. Кризис 6-7 лет

Литература для изучения:

1. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн., 1999. – 316 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.

Занятие № 13

Тема: **Психическое и личностное развитие младшего школьника (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте
2. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте
3. Адаптация первоклассников к школе
4. Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе
5. Когнитивное развитие младшего школьника
6. Развитие личности в младшем школьном возрасте
7. Характеристика новообразований младшего школьного возраста
8. Развитие общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Крутецкий В.А.* «Психологические особенности младшего школьника» (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)
2. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* «Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении» (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 14

Тема: **Психическое и личностное развитие подростка (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте
2. Анатомо-физиологические особенности подростково-юношеского возраста и их влияние на развитие личности
3. Когнитивное развитие в подростковом возрасте

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Кон И.С., Фельдштейн Д.И.* «Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста» (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)
2. *Фельдштейн Д.И.* «Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста» (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999.
8. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 15

Тема: **Психическое и личностное развитие подростка (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Развитие личности в подростковом возрасте
2. Психосексуальное развитие подростков
3. Кризисы подросткового возраста

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Кондратьев М.Ю.* «Типичные девиации психосоциального развития подростков» (Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.)

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
7. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
8 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999.
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
10. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 16

Тема: **Психическое и личностное развитие подростка (2 часа)**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы для обсуждения:

1. Развитие общения со сверстниками и взрослыми в подростковом и юношеском возрасте
2. Характеристика новообразований подросткового возраста

Литература для изучения:

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
7. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
8 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999.
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
10. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 17

Тема: **Психическое и личностное развитие в юношеском возрасте (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте
2. Когнитивное развитие в юношеском возрасте
3. Развитие личности в юношеском возрасте
4. Девиантное поведение в подростково-юношеском возрасте

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Мудрик А.В.* «Современный старшеклассник» (Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. *Мудрик А.В.* «Юношеский тип общения» (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Литература для изучения:

1. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
2. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
7 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999.
8. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие № 18

Тема: **Психическое и личностное развитие в ранней зрелости (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема построения периодизации развития взрослого человека
2. Анатомо-физиологическое развитие в период ранней зрелости
3. Когнитивное развитие в период ранней зрелости
4. Развитие личности в период ранней зрелости
5. Кризисы развития в ранней зрелости
6. Профессиональная адаптация в ранней зрелости
7. Особенности семейных отношений в период ранней зрелости

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Максимов М.* Улитка ломает панцирь (Популярная психология / Хрестоматия. – М., 1990)
2. *Ананьев Б.Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
3. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
5. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М., 2002. – 208 с.

Занятие № 19

Тема: **Психическое и личностное развитие в средней зрелости (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Анатомо-физиологическое развитие в период средней зрелости
2. Когнитивное развитие в период средней зрелости
3. Развитие личности в период средней зрелости
4. Кризис среднего возраста
5. Профессиональное развитие личности в средней зрелости
6. Особенности семейных отношений в период средней зрелости

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Массен П., Конгер Дж. и др*. «Развитие личности в среднем возрасте» (Психология личности / Тексты. М., 1982)

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
3. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
5. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М., 2002. – 208 с.

Занятие № 20

Тема: **Психическое и личностное развитие в поздней зрелости (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Периодизация развития в период поздней зрелости

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Причины старения
3. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости
4. Когнитивное развитие в поздней зрелости
5. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
2. Краснова, О.В., Лидерс, А.Г. Социальная психология старения: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс – М., 2002. – 288 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
5. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Учеб. пос. / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб., 2002. – 256 с.
8. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М., 2002. – 208 с.

Занятие № 21

Тема: **Психическое и личностное развитие в поздней зрелости (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Периодизация развития в период поздней зрелости
2. Причины старения
3. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости
4. Когнитивное развитие в поздней зрелости
5. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Франкл В.* «Психическая гигиена для людей преклонного возраста» (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллек-тив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)
2. *Анцыферова Л.И.* «Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы» (Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. *Лидерс А.Г.* «Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании» (Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.)

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
2. Краснова, О.В., Лидерс, А.Г. Социальная психология старения: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс – М., 2002. – 288 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
4. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
5. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
7. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Учеб. пос. / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб., 2002. – 256 с.
8. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М., 2002. – 208 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Лабораторный практикум

Занятие 1 (2 часа)

Тема: **Диагностика психического развития ребёнка в раннем возрасте**

Цель: Развитие у студентов практических умений проведения комплексного психодиагностического обследования особенностей психического развития детей раннего возраста.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о закономерностях психического развития детей раннего возраста;

2) Освоить методику осуществления психодиагностики детей раннего возраста;

3) Научить определять уровень психического развития детей раннего возраста на основе интерпретации результатов психодиагностического обследования.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста
2. Развитие речи ребенка раннего возраста
3. Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка раннего возраста
4. Развитие предметной деятельности ребенка раннего возраста
5. Развитие двигательной активности ребенка раннего возраста
6. Методы диагностики развития ребенка раннего возраста

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования, видеозапись процедуры психологической диагностики, компьютер, проектор, экран.

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): изучение показателей психического развития детей раннего возраста (материал прилагается).

3 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

4 этап (домашний): проведение психологической диагностики ребенка (возраст 2,5 – 3 года) с обязательной видеофиксацией процедуры. На подгруппу студентов достаточно 2-х испытуемых.

5 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов, определение уровня психического развития ребенка.

6 этап (аудиторный): групповой анализ процедуры психологической диагностики.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
7. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
8. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Занятие 2 (4 часа)

Тема: **Диагностика психического и личностного развития дошкольников**

Цель: Развитие у студентов практических умений проведения психодиагностического обследования особенностей психического развития детей дошкольного возраста.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о закономерностях психического развития детей дошкольного возраста;

2) Освоить методику осуществления психодиагностики детей дошкольного возраста;

3) Научить определять уровень психического развития детей дошкольного возраста на основе интерпретации результатов психодиагностического обследования.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Когнитивное развитие дошкольника
2. Развитие речи дошкольника
3. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника
5. Развитие двигательной активности дошкольника
6. Методы диагностики развития дошкольника

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования, видеозапись процедуры психологической диагностики, компьютер, проектор, экран.

План занятия:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): изучение показателей психического развития детей дошкольного возраста (материал прилагается).

3 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

4 этап (домашний): составление вопросов для родителей с целью получения анамнестических данных о ребенке.

5 этап (домашний): проведение психологической диагностики ребенка (возраст 3,5 – 5 лет) с обязательной видеофиксацией процедуры. Сбор анамнестических данных. На подгруппу студентов достаточно 2-х испытуемых.

6 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов, определение уровня психического развития ребенка.

7 этап (аудиторный): групповой анализ процедуры психологической диагностики.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

Литература

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.
3. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
6. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. /Р.С. Немов – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
7. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
10. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
11. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Занятие 3 (4 часа)

Тема: **Диагностика психологической готовности ребенка к поступлению в школу**

Цель: Развитие у студентов практических умений проведения психодиагностического обследования готовности ребенка к поступлению в школу.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о феномене психологической готовности ребенка к поступлению в школу;

2) Освоить методику осуществления диагностики психологической готовности ребенка к поступлению в школу;

3) Научить определять уровень психического развития детей, поступающих в школу.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Понятие психологической готовности ребенка к поступлению в школу
2. Методы диагностики психологической готовности ребенка к поступлению в школу

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования, видеозапись процедуры психологической диагностики, компьютер, проектор, экран.

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

3 этап (домашний): проведение психологической диагностики ребенка (возраст 6 – 6,5 лет) с обязательной видеофиксацией процедуры. На подгруппу студентов достаточно 2-х испытуемых.

4 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов, определение уровня психологической готовности ребенка к поступлению в школу.

5 этап (аудиторный): групповой анализ процедуры психологической диагностики.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

Литература

1. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина – М.: НПО «Образование», 1996. – 215 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько – Мн.: Университетское, 1999. – 316 с.
3. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. /Р.С. Немов – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.

Занятие 4 (2 часа)

Тема: **Психологическая диагностика личности подростка**

Цель: Развитие у студентов практических умений проведения психодиагностического обследования личности подростка.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о личностном развитии подростков;

2) Освоить методику осуществления психодиагностики личности подростка;

3) Научить определять уровень особенности развития личности подростка.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Развитие личности в подростковом возрасте
2. Методы психодиагностики личности подростка

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования, видеозапись процедуры психологической диагностики, компьютер, проектор, экран.

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

3 этап (домашний): проведение психологической диагностики личности подростка (возраст 12 – 13 лет) с обязательной видеофиксацией процедуры. На подгруппу студентов достаточно 2-х испытуемых.

4 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов.

5 этап (аудиторный): групповой анализ процедуры психологической диагностики.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

Литература

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. /Р.С. Немов – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
6. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999. – с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
8. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Программа учебной дисциплины «Психология развития»

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Место психологии развития в системе психологических наук. Взаимосвязь психологии развития с общей, социальной, педагогической психологией. Структура психологии развития. Возрастная психология в структуре психологии развития. Основные понятия и категории психологии развития. О соотношении психического и личностного развития человека. Задачи психологии развития. Общая характеристика современного развития психологии развития.

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Общие методологические и специфические принципы психологии развития. Роль методологических принципов в идеологии психологических исследований. Понятие о методах и методиках психологического исследования. О соотношении методологических принципов, методов и методик. Классификации методов по разным критериям: продолжительности исследования, этапах исследования, задач исследования, условий исследования и т.д. Наблюдение и интроспекция как методы психологии развития. Виды наблюдения. Особенности беспрерывного и дискретного наблюдения, характеристика стандартизированного наблюдения. Техники наблюдения и условия его организации. Опросные методы: анкета, опросники, беседа, интервью. Психологическая характеристика опросных методов. Анкета и ее виды. Возможности анкетирования. Открытые, закрытые, альтернативные, анкеты-шкалы. Опросы по специально разработанным схемам. Беседа и ее место в психологических исследованиях и коррекционной работе. Диагностическая и клиническая беседы. Особенности обработки и интерпретации итогов беседы. Анализ результатов деятельности. Особенности психологического анализа рисунков, письменных работ, творческих поделок и т.п. Контент-анализ в психологических исследованиях. Биографические методы в психологии. Метод близнецов в психологии развития. Диагностические методы в психологии развития. Тесты и их классификация. Тесты для изучения развития познавательной сферы личности. Тесты для изучения особенностей личностного развития, тесты для изучения индивидуально-психологических особенностей личности. Проективные тесты и их возможности. Экспериментальные методы в психологии развития. Особенности проведения естественного эксперимента. Возможности лабораторного эксперимента. Полевой эксперимент в психологии развития. Моделирование в психологических исследованиях. Методы обработки и интерпретации результатов исследования. О соотношении количественного и качественного анализа данных исследования. Проблема интерпретации эмпирических фактов. Проблемы дефиниции при построении исследования. Этика научного исследования.

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ (ОБЩИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

Краткий исторический очерк психологии развития. Биогенетический подход к проблеме психического развития. Биогенетический закон Э. Геккеля, теория рекапитуляции С. Холла. Теория трёх ступеней развития К. Бюлера. Теория

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эволюционизма А. Гезелла. Теория конвергенции В. Штерна. Этологические теории развития. Социогенетический подход к проблеме психического развития. Теория научения Э. Торндайка. Бихевиоризм о развитии. (Д. Уотсон, И.П. Павлов). Необихевиоризм (Б. Скиннер). Социально-когнитивная теория А. Бандуры. Психоаналитические теории развития: З. Фрейд, М. Кляйн, А. Фрейд. Эпигенетическая теория Э. Эриксона. Идея спонтанного развития психики в трудах Ж. Пиаже. Теория культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского. Основные идеи деятельностного подхода в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной и др. О состоянии развития психологии в Белоруссии. Общая характеристика современного развития психологии развития.

ТЕМА 4. ОБЩИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Условия психического развития. Характеристика биологических условий психического развития. Наследственность и врожденность. Социальные условия психического развития. Влияние микросреды на психическое развитие личности. О связи уровня развития общества и развития личности. О соотношении биологических и социальных условий психического развития человека. Психологический фактор развития личности. Активность личности. Движущие силы психического развития личности. Характеристика противоречий между возникающими возрастными потребностями личности и возможностями их удовлетворять. Другие противоречия психического развития человека. Механизмы психического развития. Обострение противоречий как источник возникновения возрастных кризисов развития. Закономерности психического развития: неравномерность, пластичность, сензитивность, компенсация, асинхронность и др. Проблема соотношения обучения и психического развития. Обучение как специальная целенаправленная деятельность на психическое развитие. Л. С. Выготский о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка.

ТЕМА 5. ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема возрастной периодизации в психологии. Соотношение эволюционного и революционного путей психического развития. Проблема генетической периодизации (К. Гетчинсон). Критерии возрастной периодизации в исследованиях А. Гезелла, Ш. Бюллер, Л. Сэва, Э. Меймана, Э. Клапареда, А. Валлона, П. Жане. Характеристика стадиальности психосексуального развития (З. Фрейд). Стадиальность развития интеллекта Ж. Пиаже. Принципы возрастной периодизации в деятельностном подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Понятие социальной ситуации психического развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский). Понятие ведущего вида деятельности в психическом развитии (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн). Противоречия и возрастные кризисы развития. Стадиальность личностного развития. Характеристика стадий развития личности по Э. Эриксону. Уровни и стадии нравственного развития личности по Л. Кольбергу.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕМА 6. РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ В ПРЕНАТАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ И У НОВОРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА

Влияние внутриутробного периода на дальнейшее развитие личности. Внутриутробный период развития и его стадии. Психологическая связь матери с плодом. Влияние образа жизни матери на психическое развитие ребенка. Первый возрастной кризис - кризис родов. Особенности развития ВНД новорожденного ребенка. Особенности развития доношенных и недоношенных детей. Адаптация ребенка к условиям среды. Условия образования условных рефлексов новорожденного. Комплекс оживления. Граница новорожденности и младенческого возраста. Значение периода новорожденности.

ТЕМА 7. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младенца. Возникновение потребности в эмоциональном общении. Появление первых социальных реакций ребенка. Развитие эмоциональных контактов со взрослыми и их роль в предупреждении эмоциональной депривации у младенцев. Сенсорно-моторное развитие ребенка. Формирование предпосылок развития речи у младенцев. Начальные этапы развития речи: гукание, гуление, лепет, понимание речи взрослых, появление первых слов младенца. Автономная речь. Развитие движений рук, хватательные движения, специфическое манипулирование предметами, зрительный контроль за движениями рук. Формирование зрительно-двигательной и слуховой координации. Влияние манипулирования на формирование двигательных навыков и развитие интеллекта ребенка. Овладение передвижением в пространстве: ползание, принятие вертикального положения, первые шаги. Развитие эмоциональной сферы ребенка. Психические новообразования возраста. Кризис первого года и его характерные особенности.

ТЕМА 8. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка раннего возраста. Возрастные потребности ребенка. Развитие новых отношений ребенка к миру предметов. Овладение предметными действиями. Взаимосвязь речи, мышления и предметной деятельности. Развитие речи ребенка: развитие словарного запаса ребенка, совершенствование фонетической стороны речи, появление связной речи. Непосредственность, импульсивность, эмоциональность и неустойчивость эмоциональных состояний. Направленность действий на предметы. Освоение перцептивных обследовательских действий. Осознание связи между действием и достигнутым результатом. Переход от метода проб и ошибок к зрительному сопоставлению. Формирование наглядно-действенного мышления. Развитие личности ребёнка раннего возраста. Самосознание. Развитие эмоционально-волевой сферы. Психологические новообразования возраста. Характеристика протекания возрастного кризиса трех лет.

ТЕМА 9. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Социальная ситуация развития ребенка. Потребности дошкольника. Половая дифференциация и идентификация. Сюжетно-ролевая игра, как ведущий вид деятельности в психическом развитии. Генезис игры. Виды игр.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Социокультурные аспекты игры. Компоненты сюжетно-ролевой игры. Использование предметов-заместителей. Игровые и реальные отношения. Отношения дошкольников в семье. Особенности межличностных отношений в группе сверстников. Влияние отношений взрослых на поведение дошкольников. Характеристика межличностного общения дошкольников. Формирование мотивационно-потребностной сферы. Развитие познавательных психических процессов детей дошкольного возраста. Развитие речи. Особенности развития эмоционально-волевой сферы дошкольников. Начало развития личностных образований. Самосознание. Особенности уровня притязаний и самооценки дошкольника. Формирование «образа-Я». Осознание своих отношений со сверстниками и взрослыми. Развитие способностей дошкольников. Формирование характера личности. Возникновение и развитие социальных эталонов. Личностные новообразования дошкольника. Использование других видов деятельности в психическом и личностном развитии дошкольников.

ТЕМА 10. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШЕСТИ И СЕМИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Шестилетний ребенок как личность. Характерные особенности социальной ситуации психического развития детей шести-семилеток. Отличие шестилеток от детей семилетнего возраста. Динамика мотивационно-потребностной сферы ребенка шести лет. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Структура психологической готовности. Познавательная и личностная готовность. Мотивационная, волевая, эмоциональная, интеллектуальная, нравственная, поведенческая готовность. Социально-психологическая готовность к взаимодействию ребенка в новых условиях. Современные подходы к проблеме готовности к обучению в школе. Условия формирования психологической готовности детей к обучению в школе. Кризис шести-семилетнего возраста.

ТЕМА 11. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Социальная ситуация развития младшего школьника. Изменение интересов и мотивации поведения. Внутренняя картина мира. Изменение социального положения ребенка в связи с поступлением в школу. Осмысление и переживание младшими школьниками своего личного положения. Внутренняя позиция школьника (Л.И. Божович). Возрастные потребности младших школьников. Потребность в новых переживаниях. Потребность в положительной оценке деятельности. Потребность в авторитете взрослого. Общая характеристика ведущего вида деятельности в психическом развитии младших школьников. Развитие представлений ребенка о себе. Учебная деятельность как ведущий вид в психическом развитии младшего школьника. Особенности развития у ребенка положительного отношения к учебе. Структура и функции учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности младших школьников. Знания, умения и навыки как средства психического развития младшего школьника в учебной деятельности. Самоконтроль и его виды. Самооценка и ее уровни. Роль умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности для психического развития ребенка. Результаты учебной деятельности. Проявление психических возрастных новообразований в учебной деятельности. Рефлексия. Внутренний план действия Произвольность психических процессов. Особенности умственного развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

младших школьников. Осознание школьниками процесса развития. Адаптация первоклассников к обучению в школе. Основные причины трудностей овладения учебной деятельностью.

Умственное развитие - сензитивная сфера развития личности младшего школьника. Общая характеристика развития познавательных психических процессов младшего школьника. Развитие внимания. О соотношении непроизвольного и произвольного внимания. Особенности развития свойств внимания: объема, распределения, устойчивости, переключаемости. Понятие внимательности. Состояния и уровни внимательности. Действительная внимательность, недействительная внимательность, действительная невнимательность, недействительная невнимательность, рассеянность. Особенности формирования произвольного внимания младших школьников в учебной деятельности. Развитие восприятия младших школьников. Особенности восприятия пространства и времени. Характеристика восприятия младшими школьниками учебного материала: учебного текста, сюжетной картинки, рисунков, словесных образов и т.д. Память. Особенности запоминания младшими школьниками. О соотношении механического и сознательного запоминания. Развитие произвольности и осознанности запоминания. Особенности сохранения и воспроизведения. Систематизация и обобщение при воспроизведении учебного материала. Реминисценция. Особенности забывания у младших школьников. Возрастные особенности памяти на образы. Конкретность материала. Объем памяти. Влияние значимости материала для качества запоминания. Методы изучения свойств памяти. Приемы развития памяти. Метод ассоциаций. Методы стимулирования и двойного стимулирования. Мнемотехнические приемы запоминания. Общая характеристика развития мышления младших школьников в учебной деятельности. Понятия и их виды. Предметные понятия и особенности их запоминания. Особенности усвоения понятий отношений. Проявление феноменов Ж. Пиаже. Эгоцентризм мышления и речи. Особенности анализа и синтеза младших школьников. Характеристика сравнения как мыслительной операции. Особенности конкретизации, обобщения и абстрагирования у младших школьников. О соотношении теоретического и эмпирического мышления. Теоретическое мышление и психические новообразования возраста. Развитие речи младшего школьника. Особенности устной и письменной речи. Чтение и понимание текста. Интериоризация учебного материала при чтении. Формы речевого поведения: произношение вслух, говорение шепотом, редуцированный шепот, беззвучное шевеление губами, шевеление губами при трудном восприятии материала, чтение глазами. Развитие фонетической стороны речи. Развитие грамматической стороны речи. Развитие лексики младших школьников. Воображение. О соотношении репродуктивного и творческого воображения у младших школьников. Фантазии младших школьников. Механизмы возникновения образов. Воображение и психические новообразования младшего школьного возраста.

Общая характеристика эмоциональной сферы личности младшего школьника. Доминирующие эмоции. Импульсивность эмоций. Развитие сдержанности эмоций. Характеристика доминирующего эмоционального состояния (настроения). Развитие нравственных интеллектуальных, эстетических

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

чувств. Проявление эмоций удивления, удовольствия, сомнения, заинтересованности. Решение внутренних противоречий как механизм возникновения эмоций. Особенности волевых действий младших школьников. Самостоятельность, аккуратность, настойчивость, устремленность как образования волевой сферы младших школьников. Проявление индивидуальных особенностей. Развитие познавательных способностей. Самосознание и самооценка личности младшего школьника. Развитие самопознания. «Я-образ» младшего школьника. Устойчивость и адекватность самооценки. Уровень притязаний. Роль учебной деятельности в развитии самооценки и уровня притязаний. Влияние взаимоотношений и межличностного общения в классе на развитие самооценки школьника. Особенности межличностного взаимодействия в школьном классе младших школьников. Структура и содержание межличностного общения в школьном классе. Положение ребенка в системе межличностных отношений и влияние его на личностное развитие ребенка. Мотивация межличностного взаимодействия младших школьников. Влияние стиля педагогического общения учителя на психологический комфорт ребенка в школе. Влияние уровня социально-психологического комфорта ребенка на его личностное развитие.

ТЕМА 12. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКА

Понятие взросления в психологии. Половое созревание и взросление. Биологические аспекты созревания и взросления. Рост человека и изменение его пропорций. Функциональные и морфологические изменения разных систем организма. Гормональная регуляция и половая зрелость. Внешние признаки полового созревания. Факторы, влияющие на рост тела и ход полового созревания. Нарушения в процессе созревания. Нормальное развитие. Акселерация и ретардация развития. Восприятие и приспособление к физическим изменениям. Повышенный интерес к телу, органам и их функциям. Ограниченность временной перспективы физического развития. Обостренная социальная реакция на физические изменения. Физические изменения и самооценка. Развивающееся чувство идентичности.

Психологические подходы к пониманию развития ребенка в подростковом возрасте. Роль и место подросткового возраста в онтогенезе. Возрастные границы подросткового возраста. Характеристика возрастного кризиса при переходе от младшего школьного возраста к подростковому. Возрастные потребности подростка и их внешние проявления. Возможности удовлетворения возрастных потребностей. Причины обострения противоречий психического развития подростков. Смена социальной ситуации психического развития в переходной период. Изменение отношений к своему физическому «Я». Изменение отношений подростка к основным видам деятельности. Консерватизм взрослых в отношениях к подросткам. Условия, благоприятствующие решению конфликтов, связанных с возрастным кризисом. Условия, осложняющие протекание возрастного кризиса. Понятие «трудный возраст» и причины его возникновения. Продолжительность возрастного кризиса. Характеристика социальной ситуации психического развития подростка. Ведущие потребности возраста. Мотивация активности подростка. Стремление подростка к взрослости и самостоятельности. Несоответствие между притязаниями на взрослость и реальным поведением

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подростков. Изменение роли подражания подростков взрослым. Возникновение волевого сознательного контроля за подражанием подростков взрослым. Взаимодействие различных факторов развития. Социальные аспекты взросления. Факторы, стимулирующие взросления. Изменения социальной среды и отношений в ней. Новые права и обязанности. Социальное положение личности. Возможности социального роста. Референтная группа. Временные группировки. Выбор профессии. Психологические аспекты взросления. Когнитивное развитие. Новые когнитивные структуры: комбинаторика: комбинаторика, гипотетическое мышление, идеальное воображение. Развитие общего интеллекта. Способность к интроспекции. Связь между аффективными и когнитивными функциями. Личностное развитие при взрослении. Общая характеристика становления личности. Иерархическая классификация потребностей по Маслоу. Физиологические функции. Потребность в безопасности. Потребность в любви и привязанности. Потребность в социальном статусе. Потребность в самоуважении и самореализации. Типы реагирования: эмоциональная неуравновешенность, нападение или отступление, идеальность. Моральное развитие. Установки и позиции. Ценностные ориентации и их развитие. Стадиальность нравственного развития в период взросления. Общие нравственные черты. Пересмотр ценностных представлений и отрыв от референтных лиц. Либерализация ценностных ориентаций. Перенос функций примера родителей на референтную группу. Ассимиляция ценностных представлений соответствующей культуры. Развитие «Я» и приобретение идентичности в период взросления. Сексуальность и партнерство. Половая зрелость и половая роль. Сексуальность в период взросления. Роль семьи в период взросления. Процесс отчуждения от семьи с точки зрения родителей. Взгляд молодежи на отчуждение от семьи. Влияние семейного благополучия и родителей на взросление. Роль школы в личностном развитии в период взросления.

Межличностное (интимно-личностное) общение как ведущий вид деятельности в психическом и личностном развитии подростка. Структура межличностного общения в малой группе подростков. Содержание межличностного общения. Направленность общения. Самопознание в межличностном общении. Сравнение себя в межличностном общении со сверстниками и взрослыми. Самовыражение подростков в межличностном общении. Особенности межличностных отношений в школьном классе. Межличностные отношения в неформальных группах. Отношения подростка со взрослыми и родителями. Отношение подростка к младшим детям. Дружба подростков. Особенности взаимоотношений подростков с лицами противоположного пола.

Особенности развития познавательной сферы личности подростка. Характеристика развития внимания. Особенности развития ощущений и восприятия. Мнемическая деятельность подростка. Особенности развития мышления и воображения детей подросткового возраста. Стадия формальных мыслительных операций. Особенности развития речи подростков.

Развитие индивидуальности личности. Самоутверждение подростков. Образ «Я». Соотношение в структуре образа «Я» когнитивного компонента (знания о себе) и аффективного компонента (отношение к себе). Особенности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

формирования самооценки в подростков. Роль самооценки в саморегуляции поведения подростка. Развитие ценностных ориентаций. Нравственное и моральное развитие. Возникновение автономных моральных суждений. Проявления особенностей конвенционального уровня нравственного развития по Л. Колбергу у подростков. Особенности развития личности подростка в учебной, художественной, изобразительной и других видах деятельности. Создание специальных учебных групп с целью личностного развития подростков. Особенности развития подростков в разновозрастных группах.

Особенности развития эмоционально-волевой сферы личности подростка. Проявление основных функций эмоций подростками. Регулятивная, сигнальная, оценочная, стимулирующая, охранная функции эмоций. Интенсивность, продолжительность, глубина, осознанность, условия возникновения и исчезновения эмоций. Способы выражения эмоций подростками. Эмоции в регуляции межличностного взаимодействия. Возникновение совести у подростков. Развитие воли у подростков. Закрепление сознательной моральной регуляции поступков как новообразования подросткового возраста. Воспитание волевых качеств подростков.

Понятие переходного периода в психологии развития. Роль переходного периода в дальнейшем развитии личности. Необходимость изучения психического развития личности в переходные периоды. Понятие возрастного кризиса психического развития. Кризисы первого и второго рода. Особая социальная ситуация психического развития в кризисный период. Смена возрастных потребностей. Неосознанная мотивация в поведении человека. Ограниченность возможностей удовлетворения возрастных потребностей. Биогенетические (физиологический, гормональный, медицинский и др.) подходы к объяснению возрастного кризиса. Социогенетические подходы к объяснению «трудностей» развития в подростковом возрасте. Непонимание окружающими (взрослыми и сверстниками) изменения переживаний личности, находящейся в переходном периоде. Разные формы протекания кризисов развития. Конфликтное и латентное протекания возрастного кризиса. Кризисы идентичности и авторитетов. Кризис, связанный с особенностями полового развития. Нарциссические кризисы. Пути преодоления критических периодов в психическом развитии. Психологические защитные механизмы. Активная деятельность личности в переходной период. Специальная психологическая помощь личности в критические периоды. Развитие интеллекта в переходные периоды. Эмоционально-волевая сфера личности. Особенности развития личности в переходные периоды.

ТЕМА 13. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема возрастных границ юношеского возраста. Ранний юношеский период и его особенности. Возрастные потребности и социальная ситуация психического развития личности в ранней юности. Проблема возникновения морального выбора «Кем быть?», «Каким быть?». Открытость к обсуждению моральных вопросов с ровесниками и взрослыми. Возникновение и развитие мотивации выбора профессии. Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности в психическом развитии личности в ранней юности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Структура учебно-профессиональной деятельности. Соотношение мотивов выбора профессии и мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов. Проявление профессиональных интересов и склонностей. Возникновение романтизма в профессиональном становлении.

Возрастные границы среднего юношеского возраста. Возникновение новых возрастных потребностей. Характеристика социальной ситуации психического развития личности среднего юношеского возраста. Психологическая готовность к смене социального окружения в связи с окончанием средней школы, учебного заведения. Изменение и возникновение новых социальных позиций (получение паспорта, воинского приписного свидетельства, получение избирательного права, права юридического лица, право вступления в брак и т.п.) и влияние их на личностное развитие. Обострение противоречий между возрастными потребностями и возможностями их удовлетворения ограниченностью возможностей учебно-профессиональной деятельности. Стремление к автономности во взаимоотношениях со взрослыми. Стремление к самоактуализации и самоутверждению в глазах окружающих людей. Нигилизм как форма самоутверждения молодых людей. Преобразование зависимостей в новые, более сложные формы.

Возрастные границы поздней юности. Социальные причины деления юношеского возраста на три периода: ранняя юность, юность, поздняя юность. Возрастные потребности возраста. Ограниченность интимно-личностного общения в удовлетворении возрастных потребностей. Характеристика социальной ситуации психического развития личности в поздней юности. Удовольствие от осуществления жизненных планов.

Развитие познавательной сферы в юношеском возрасте. Тенденции в развитии мышления. Теоретичность и критичность мышления. Самостоятельность мышления. Юношеский дилетантизм.

Личностное развитие в юношеском возрасте. Обращение к источникам морали, которые пользуются взрослые. Моральные категории добра и зла. Возникновение и проявление новых моральных черт характера: совести, достоинства и чести. Характерные черты морального самосознания современных юношей и девушек. Становление мировоззрения. Возникновение новых позиций и отношений личности раннего юношеского возраста к различным областям бытия (социальной, политической, религиозной, национальной, экономической, культурной и др.). Юношеская идеология и религия. Референтные группы в формировании социальных позиций. Особенности формирования мировоззрения личности в современных социальных условиях. Отсутствие принудительной социально-психологической ориентации со стороны взрослых. Плюрализм и противоречия идей, взглядов в обществе. Влияние изменений экономической и политической ситуации в обществе на моральное развитие личности в ранней юности. Трудности в выборе моральных критериев в формировании мировоззрения. Национальная идея в мировоззрении юношей. Проблемы взаимосвязи и взаимопроникновения науки и религии. Нравственное и профессиональное самоопределение. Поиск ответов на вопросы: «Куда пойти?», «Кем быть?», «Каким быть?». Анализ «Я»-образа личности в ранней юности. Соотношение между реальным, идеальным, и будущим «Я». Основные

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

противоречия психического развития в данном возрасте. Акцентуации характера старшеклассников.

Варианты временной перспективы личностного развития в средней юности. Отношения к себе, своему телу, его органам и функциям. Осознание своего физиологического развития как взрослого человека. Полоролевая дифференциация в юношеском возрасте. Возникновение потребности в любви. Влюбленность и любовь. Эротика и секс в развитии личности в юношестве. Механизмы проявления психических новообразований возраста. Возникновение идеалов. Жизненные планы. Жизненные мечты. Реальные и нереальные мечты. Первая любовь, романтические и интимные отношения и их роль для дальнейшей судьбы человека. Процесс отчуждения и отделение от семьи родителей, создание своей семьи как мечта в юношестве. Уровень притязаний. Возникновение сознательного ограничения уровня притязаний. Совершенствование самооценки. Развитие ценностных ориентаций личности. Идеалы личности в старшем юношеском возрасте. Совершенствование идеалов, которые воспринимаются как образец поведения. Появление идеалов, которые отрицаются как образец поведения. Особенности развития межличностного общения и отношений в малых группах по месту работы или учебы. Развитие межличностного общения и отношений в семье. Развитие отношений к детям. Перенос опыта с семьи родителей на развитие отношений в собственной семье. Развитие личности в общении и совместной деятельности в условиях семьи. Одиночество. Особенности отношений и поведения молодых людей, которые не находятся в брачных отношениях Ведущий вид деятельности в личностном развитии - профессиональная (трудовая) деятельность. Наличие творчества в профессиональной деятельности - условие личностного развития. Изменение мотивационно-потребностной сферы личности. Осознание необходимости получения образования и овладения профессией. Особенности развития познавательной сферы личности в старшем юношеском возрасте. Потребность в когнитивной гармонии личности. Появление интереса к мировоззренческим проблемам. Стабилизация характера, овладение комплексом новых социальных ролей. Юность как период наиболее активного развития умственных, нравственных, этических свойств личности. Половая дифференциация в развитии личности в поздней юности. Альтруистические потребности женщин в оказании помощи другим людям, потребность ухаживать за детьми. Чувство материнства. Гендерные особенности взаимоотношений в семье и на работе. Иерархия потребностей мужчин, которые реализуются в общении, интимных и брачных отношениях с женщиной. Развитие самосознания личности. Использование жизненного опыта в саморегулировании поведения. Осознание своего жизненного пути. Изменение в структуре и содержании образа «Я».

Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в подростково-юношеском возрасте. Типы девиантного и деликвентного поведения. Влияние акцентуации характера на девиантное поведение. Влияние молодёжной субкультуры на формирование личности подростка и юноши. Переживание отчуждения (деперсонализации и дереализации). Нарушение оценки своего физического облика (дисморфофобия и дисморфомания). Суицидные поступки. Агрессивное поведение.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕМА 14. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Понятие зрелого возраста в психологии развития. Проблема возрастной периодизации психического и личностного развития зрелого человека. Принципы возрастной периодизации. Возрастной кризис при переходе от поздней юности к зрелости. Возрастные потребности на первой стадии зрелого возраста. Половые и гендерные различия во внутренней картине мира личности. Возможности удовлетворения возрастных потребностей в семейных отношениях и воспитании детей. Проявление возрастных потребностей во взаимодействии личности с другими людьми. Поиск новых форм поведения. Роль социального статуса личности в ее развитии. Особенности удовлетворения возрастных потребностей личности в деятельности. Дальнейшая социализация отношений в различных малых группах. Особенности развития мировоззрения личности на первой стадии зрелости. Проявление новообразований личностного развития на первой стадии зрелого возраста. Потребность в генеративности (чувстве необходимости сохранения рода). Развитие интереса к последующему поколению. Возрастание продуктивности и креативности в различных сферах деятельности человека. Эволюция брачных отношений. Эмоциональная гибкость в отношениях с людьми. Самоактуализация личности. Динамика акмелогической зрелости личности. Уважение к мудрости. Социальная и правовая зрелость. Профессиональная и творческая зрелость. Достижение высшего уровня профессионального мастерства.

ТЕМА 15. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Появление и развитие новых возрастных потребностей личности. Возникновение новых переживаний. Протекание возрастного кризиса после сорока лет. Физиологические аспекты развития в средней зрелости и их влияние на психологическое развитие. Отношения к собственному жизненному пути. Неудовлетворенность результатами самоактуализации. Поиск новых форм активности и взаимодействия с другими людьми. Возникновение новых переживаний, связанных с дальнейшим отчуждением детей, созданием ими собственных семей. Переживание свояченических отношений, которые возникли в результате образования детьми своих семей. Освоение новых социальных ролей. Дальнейшее развитие образа «Я». Самооценка и уровень притязаний личности сорока лет. Особенности развития взаимодействия личности с другими людьми. Преобладание сложных механизмов социализации в межличностных отношениях. Личностные новообразования среднего зрелого возраста.

ТЕМА 16. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Проблем границ заключительной стадии зрелого возраста в психологии развития. Характерные особенности социальной ситуации психического и личностного развития в начале поздней зрелости. Возникновение аутичной генеративности личности. Появление преобладания жизненного опыта над физической храбростью. Усиление социализации в отношениях. Дальнейшая эволюция семейных отношений. Возможное появление стагнации в брачных отношениях. Возможное аффективное обеднение личности в связи со смертью родителей или близких людей. Пути и средства самоактуализации личности в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

зрелом возрасте. Отношение к материальным благам у зрелого человека. Особенности развития личности на заключительной стадии зрелости в трудовой деятельности. Особенности поведения личности этого возраста в свободное время. Особенности познавательной сферы личности зрелого возраста. Характеристика эмоционально-волевой сферы личности. Личностные новообразования поздней зрелости.

Геронтопсихология в структуре психологии развития. Проблема развития личности в пожилом возрасте. Границы пожилого возраста. Биологические и социальные условия возникновения возрастного кризиса при переходе от зрелого к пожилому возрасту. Характер протекания возрастного кризиса. Неадекватность восприятия себя и своих возможностей. Осознание фактов ухудшения своего здоровья и старения тела. Возникновение озабоченности своим развитием. Анатомо-физиологические особенности периода поздней зрелости. Теории старения.

Незавершенность начатых дел. Роль жизненного опыта в решении противоречий развития. Значение образования и профессиональной подготовки личности в разрешении отдельных противоречий развития. Образ жизни пожилых людей в связи с выходом на пенсию, изменении социального статуса. Новые социальные роли. Проблемы пенсионного возраста. Эйджизм. Стереотипы восприятия и оценки лиц пожилого и старческого возраста. Феномен «социальных фантомных болей». Способы психологической адаптации человека пожилого возраста к новым условиям. Возможности оказания психологической помощи лицам пожилого возраста. Психологическая гигиена лиц пожилого и старческого возраста. Особенности психологической поддержки в психическом развитии личности этого возраста. Значение сохранения стереотипов взаимодействия личности в трудовом коллективе и в семье. Особенности самосознания личности пожилого возраста. Личностные новообразования возраста. Достижение человеком целостности своего жизненного пути. Подведение итогов своей жизни и стремление завершить не завершенное. Возникновение понимания того, что уже начинать вновь что-то невозможно. Характерные особенности познавательной, эмоциональной, интеллектуальной, нравственной сфер личности пожилого возраста. Угасание интеллекта в пожилом и старческом возрасте: причины и симптоматика.

Понятие старческого возраста в психологии развития. Возрастные границы старческого возраста. Неадекватное восприятие себя и своих возможностей лиц старческого возраста. Осознание фактов существенного ухудшения своего здоровья и дряхления тела. Инволюционные тенденции развития, притупление и затухание отдельных психических и физиологических функций, спад активности. Социальная ситуация поддержки развития личности. Переоценка собственного образа «Я» и принятие покоя. Возвращение в воспоминаниях к далекому прошлому.

Особенности взаимодействия лиц старческого возраста в семье. Роль окружающей социальной среды в психологической поддержке личности. Возникновение мыслей о смерти. Отрицание смерти и желание жить. Приближение смерти. Возникновение гнева и нежелание умирать. Депрессия. Постепенное желание уйти из жизни. Формирование психологической готовности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

к смерти. Покорное ожидание своего конца Смирение. Покорное ожидание своего конца. Смерть.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» (дневное отделение)

Номер темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля занятий
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа			
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
1.	**Предмет и задачи психологии развития**	**4**	**2**					
1.1.	1. Предмет, объект и цели психологии развития. Структура психологии развития 2. Междисциплинарные связи психологии развития	2					[1] [3] [4] [6] [7] [8] [12] [17]	
1.2.	1. Понятие развития. Категории, характеризующие процесс развития 2. Задачи и проблемы психологии развития	2					[3] [4] [6] [7] [8] [12]	
1.3.	1. Предмет, объект и цели психологии развития. Структура психологии развития 2. Междисциплинарные связи психологии развития 3. Понятие развития. Категории, характеризующие процесс развития 4. Задачи и проблемы психологии развития		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [3] [4] [6] [7] [8]	Устный опрос

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[10] [12] [17]	
2.	**Методология и методы психологии развития**	**2**	**2**					
2.1.	1. Методологические принципы психологии развития 2. Требование объективности при построении исследования психического развития 3. Этика научного исследования 4. Стратегии построения исследования в психологии развития 5. Методы сбора данных 6. Экспериментальные методы исследования 7. Проблема интерпретации эмпирических фактов	2					[4] [6] [12] [17]	
2.2.	1. Требование объективности при построении исследования психического развития 2. Этика научного исследования 3. Стратегии построения исследования в психологии развития 4. Методы сбора данных 5. Экспериментальные методы исследования 6. Проблема интерпретации эмпирических фактов		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [6] [12] [17]	Защита исследовательских проектов (студенты работают по формулировке проблемы и далее по алгоритму) (работа в малых группах)
3.	**Проблема развития в современной психологии (общий теоретический обзор)**	**10**	**6**					
3.1.	1. Краткий исторический очерк психологии развития 2. Проблема классификации направлений и теорий психического развития 3. Общее понятие о направлении и теории психического развития в психологии развития 4. Биогенетические теории развития	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	
3.2.	1. Этологические теории 2. Бихевиористические теории развития 3. Проблема развития в теории социального научения А. Бандуры	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[13] [17]	
3.3.	1. Психоаналитические теории развития. Проблема развития в теории З. Фрейда 2. Проблема развития в эпигенетической теории развития Э. Эриксона 3. Теории объектных отношений в работах М. Кляйн, А. Фрейд	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	
3.4.	1. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения 2. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже 3. Теория морального развития Л. Колберга	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	
3.5.	1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского 2. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева 3. Теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина 4. Теория развития личности Л.И. Божович 5. Модель развития общения М.И. Лисиной	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	
3.6.	1. Краткий исторический очерк психологии развития 2. Проблема классификации направлений и теорий психического развития 3. Общее понятие о направлении и теории психического развития в психологии развития 4. Биогенетические теории развития 5. Этологические теории 6. Бихевиористические теории развития 7. Проблема развития в теории социального научения А. Бандуры		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17] [30]	Устный опрос

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3.7.	1. Психоаналитические теории развития. Проблема развития в теории З. Фрейда 2. Проблема развития в эпигенетической теории развития Э. Эриксона 3. Теории объектных отношений в работах М. Кляйн, А. Фрейд 4. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения 5. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже 6. Теория морального развития Л. Колберга		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	Устный опрос
3.8.	1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского 2. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева 3. Теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина 4. Теория развития личности Л.И. Божович 5. Модель развития общения М.И. Лисиной		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [3] [4] [6] [8] [10] [12] [13] [15] [17] [30] [31]	Устный опрос, Итоговая контрольная работа
4.	**Общие и возрастные закономерности психического развития**	**4**	**2**					
4.1.	1. Факторы психического развития человека: общее понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Внутренние условия (биологические) психического развития 3. Внешние условия (социальные) развития 4. Социализация. Институты социализации	2					[4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	
4.2.	1. Взаимосвязь наследственности и социальной среды в детерминации психического развития 2. Законы психического развития	2					[4] [6] [7] [8] [12]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[13] [17]	
4.3.	1. Факторы психического развития человека: общее понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Внутренние условия (биологические) психического развития 3. Внешние условия (социальные) развития 4. Социализация. Институты социализации 5. Взаимосвязь наследственности и социальной среды в детерминации психического развития 6. Законы психического развития		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [6] [7] [8] [10] [12] [13] [15] [17] [30] [31]	Устный опрос
5.	**Возрастная периодизация психического развития**	**2**	**2**					
5.1.	1. Понятие возраста в психологии развития 2. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации психического развития 3. Характеристика критериев возрастной периодизации психического развития, принятых в советской психологии развития 4. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского 5. Периодизация психического развития человека в зарубежных и отечественных теориях развития	2					[3] [4] [6] [12] [13] [17]	
5.2.	1. Понятие возраста в психологии развития 2. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации психического развития 3. Характеристика критериев возрастной периодизации психического развития, принятых в советской психологии развития 4. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского 5. Периодизация психического развития человека в зарубежных и отечественных теориях развития		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[3] [4] [6] [12] [13] [15] [17] [30] [31]	Устный опрос; контрольная работа
6.	**Развитие психики в пренатальном периоде и у новорожденного ребёнка**	**2**						

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6.1.	1. Особенности пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Стили родительского воспитания и развитие личности ребенка 4. Феномен детской привязанности	2					[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	
7.	**Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте**	**4**	**2**					
7.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 2. Развитие моторной (двигательной) активности в младенчестве 3. Когнитивное развитие младенца	2					[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	
7.2.	1. Речевое развитие младенца 2. Предпосылки личностного развития в младенчестве 3. Кризис 1-го года 4. Характеристика новообразований младенчества	2					[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	
7.3.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 2. Развитие моторной (двигательной) активности в младенчестве 3. Когнитивное развитие младенца 4. Речевое развитие младенца 5. Предпосылки личностного развития в младенчестве 6. Кризис 1-го года 7. Характеристика новообразований младенчества		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	Контрольная работа
8.	**Психическое развитие ребёнка в раннем возрасте**	**4**	**2**	**2**				
8.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в	2					[1]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	раннем возрасте 2. Развитие предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте 3. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста						[4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	
8.2.	1. Речевое развитие ребенка раннего возраста 2. Развитие личности в раннем возрасте 3. Кризис 3-х лет	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [17]	
8.3.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте 2. Развитие предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте 3. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста 4. Речевое развитие ребенка раннего возраста 5. Развитие личности в раннем возрасте 6. Кризис 3-х лет		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [9] [10] [12] [13] [17] [30] [31]	Устный опрос
8.4.	1. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста 2. Развитие речи ребенка раннего возраста 3. Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка раннего возраста 4. Развитие предметной деятельности ребенка раннего возраста 5. Развитие двигательной активности ребенка раннего возраста 6. Методы диагностики развития ребенка раннего возраста			2			[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12]	Оценка диагностического инструментария и протоколов психологического обследования

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[13] [17]	
9.	**Психическое и личностное развитие дошкольников**	**8**	**4**	**4**				
9.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Игра, как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение 3. Развитие изобразительной деятельности и конструирования в дошкольном возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [17]	
9.2.	1. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками 2. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [17]	
9.3.	1. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте 2. Развитие воображения в дошкольном возрасте 3. Развитие речи в дошкольном возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [17]	
9.4.	1. Развитие личности в дошкольном возрасте 2. Характеристика новообразований дошкольного возраста	2					[1] [4] [6] [7]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[8] [9] [12] [13] [17]	
9.5.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Игра, как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение 3. Развитие изобразительной деятельности и конструирования в дошкольном возрасте 4. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками 5. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте 6. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте 7. Развитие воображения в дошкольном возрасте 8. Развитие речи в дошкольном возрасте		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [9] [10] [12] [13] [17]	Устный опрос
9.6.	1. Развитие личности в дошкольном возрасте 2. Характеристика новообразований дошкольного возраста		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [15] [17] [31]	Контрольная работа
9.7.	1. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте 2. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте 3. Методики психодиагностики психического развития детей дошкольного возраста			4		Психодиагностические методики на электронных носителях	[1] [4] [6] [7] [8] [9]	Оценка протоколов психологического обследования

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[12] [13] [17]	
10.	**Особенности психического и личностного развития шести-семилетних детей**	**2**	**2**	**4**				
10.1.	1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе 2. Деятельность 6-7-летних детей 3. Личность ребенка 6-7-летнего ребёнка 4. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка 5. Кризис 6-7 лет	2					[6] [7] [8] [9] [12] [13] [22]	
10.2.	1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе 2. Деятельность 6-7-летних детей 3. Личность ребенка 6-7-летнего ребёнка 4. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка 5. Кризис 6-7 лет		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[6] [7] [8] [9] [12] [13] [22]	Устный опрос
10.3.	1. Диагностика психологической готовности ребенка к обучению в школе			4			[6] [7] [8] [9] [12] [13] [22]	Оценка протоколов психодиагностического обследования
11.	**Психическое и личностное развитие младшего школьника**	**6**	**2**					
11.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте 3. Адаптация первоклассников к школе	2					[1] [4] [6] [7] [8] [12] [17]	
11.2.	1. Психологическая характеристика трудностей обучения в	2					[1]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	начальной школе 2. Когнитивное развитие младшего школьника						[4] [6] [7] [8] [12] [17]	
11.3.	1. Развитие личности в младшем школьном возрасте 2. Характеристика новообразований младшего школьного возраста 3. Развитие общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками	2					[1] [4] [6] [7] [8] [12] [17]	
11.4.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте 3. Адаптация первоклассников к школе 4. Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе 5. Когнитивное развитие младшего школьника 6. Развитие личности в младшем школьном возрасте 7. Характеристика новообразований младшего школьного возраста 8. Развитие общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [10] [12] [15] [17] [31]	Устный опрос
12.	**Психическое и личностное развитие подростка**	**8**	**6**	**2**				
12.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 2. Анатомо-физиологические особенности подростково-юношеского возраста и их влияние на развитие личности	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
12.2	1. Когнитивное развитие в подростковом возрасте	2					[1]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	2. Развитие личности в подростковом возрасте						[4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
12.3.	1. Психосексуальное развитие подростков 2. Кризисы подросткового возраста	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
12.4.	1. Развитие общения со сверстниками и взрослыми в подростковом и юношеском возрасте 2. Характеристика новообразований подросткового возраста	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
12.5.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 2. Анатомо-физиологические особенности подростково-юношеского возраста и их влияние на развитие личности 3. Когнитивное развитие в подростковом возрасте		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [15] [17] [31]	Устный опрос
12.6.	1. Развитие личности в подростковом возрасте 2. Психосексуальное развитие подростков		2			Тексты на электронных	[1] [2]	Устный опрос

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	3. Кризисы подросткового возраста					носителях Электронный УМК	[4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
12.7.	1. Развитие общения со сверстниками и взрослыми в подростковом и юношеском возрасте 2. Характеристика новообразований подросткового возраста		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	Контрольная работа
12.8.	1. Психологическая диагностика личности подростка			2			[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	Оценка протоколов психодиагностического обследования
13.	**Психическое и личностное развитие в юношеском возрасте**	**4**	**2**					
13.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Когнитивное развитие в юношеском возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [17]	
13.2.	1. Развитие личности в юношеском возрасте 2. Девиантное поведение в подростково-юношеском возрасте	2					[1] [4] [6]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[7] [8] [9] [12] [17]	
13.3.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Когнитивное развитие в юношеском возрасте 3. Развитие личности в юношеском возрасте 4. Девиантное поведение в подростково-юношеском возрасте		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [2] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [15] [17] [31]	Устный опрос
14.	**Психическое и личностное развитие в ранней зрелости**	**4**	**2**					
14.1.	1. Проблема построения периодизации развития взрослого человека 2. Анатомо-физиологическое развитие в период ранней зрелости 3. Когнитивное развитие в период ранней взрослости	2					[4] [6] [9] [12] [16]	
14.2.	1. Развитие личности в период ранней зрелости 2. Кризисы развития в ранней зрелости 3. Профессиональная адаптация в ранней зрелости 4. Особенности семейных отношений в период ранней зрелости	2					[4] [6] [9] [12] [16]	
14.3	1. Проблема построения периодизации развития взрослого человека 2. Анатомо-физиологическое развитие в период ранней зрелости 3. Когнитивное развитие в период ранней зрелости 4. Развитие личности в период ранней зрелости 5. Кризисы развития в ранней зрелости 6. Профессиональная адаптация в ранней зрелости 7. Особенности семейных отношений в период ранней зрелости		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [6] [9] [10] [12] [16]	Устный опрос
15.	**Психическое и личностное развитие в средней зрелости**	**4**	**2**					

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

15.1.	1. Анатомо-физиологическое развитие в период средней зрелости 2. Когнитивное развитие в период средней зрелости	2					[4] [6] [9] [12] [16]	
15.2.	1. Развитие личности в период средней зрелости 2. Кризис среднего возраста 3. Профессиональное развитие личности в средней зрелости 4. Особенности семейных отношений в период средней зрелости	2					[4] [6] [9] [12] [16]	
15.3.	1. Анатомо-физиологическое развитие в период средней зрелости 2. Когнитивное развитие в период средней зрелости 3. Развитие личности в период средней зрелости 4. Кризис среднего возраста 5. Профессиональное развитие личности в средней зрелости 6. Особенности семейных отношений в период средней зрелости		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [6] [9] [12] [16]	Устный опрос
16.	**Психическое и личностное развитие в поздней зрелости**	**6**	**4**					
16.1.	1. Периодизация развития в период поздней зрелости 2. Причины старения 3. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости	2					[4] [5] [6] [11] [12] [14] [16]	
16.2.	1. Когнитивное развитие в поздней зрелости 2. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика	2					[4] [5] [6] [11] [12] [14] [16]	
16.3.	1. Развитие личности в период поздней зрелости 2. Особенности семейных отношений в период поздней взрослости 3. Психологические аспекты умирания и смерти	2					[4] [5] [6] [11]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

							[12] [14] [16]	
16.4	1. Периодизация развития в период поздней зрелости 2. Причины старения 3. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости 4. Когнитивное развитие в поздней зрелости 5. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [5] [6] [11] [12] [14] [16]	Устный опрос, Итоговая контрольная работа
16.5.	1. Развитие личности в период поздней зрелости 2. Особенности семейных отношений в период поздней взрослости 3. Психологические аспекты умирания и смерти		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [5] [6] [10] [11] [12] [14] [16]	Контрольная работа

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» (ЗАОЧНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля занятий
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа студента			
1.	**Предмет и задачи психологии развития**	**2**						
1.1	1. Предмет, объект и цели психологии развития. Структура психологии развития 2. Задачи и проблемы психологии развития	2					[1] [3] [4] [6] [7] [8] [12] [17]	
2.	**Методология и методы психологии развития**		**2**					
2.1	1. Требование объективности при построении исследования психического развития 2. Этика научного исследования 3. Стратегии построения исследования в психологии развития 4. Методы сбора данных 5. Экспериментальные методы исследования 6. Проблема интерпретации эмпирических фактов		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [6] [12] [17]	Защита исследовательских проектов (студенты работают по формулировке проблемы и далее по алгоритму) (работа в малых группах)
3.	**Проблема развития в современной психологии (общий теоретический обзор)**	**2**						
3.1	1. Проблема классификации направлений и теорий психического	2					[1] [3] [4]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	развития 2. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже 3. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского						[6] [8] [12] [13] [17]	
4-5	**Общие и возрастные закономерности психического развития.**	**2**						
4-5.1.	1. Факторы психического развития человека: общее понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Законы психического развития 3. Характеристика критериев возрастной периодизации психического развития, принятых в советской психологии развития 4. Периодизация психического развития человека в зарубежных и отечественных теориях развития	2					[1] [3] [4] [6] [8] [12] [13] [17]	
6.	**Развитие психики в пренатальном периоде и у новорожденного ребёнка**		**2**					
6.1	1. Особенности пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Стили родительского воспитания и развитие личности ребенка 4. Феномен детской привязанности		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	Устный опрос, Защита рефератов
7.	**Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте**		**2**					
7.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 2. Развитие моторной (двигательной) активности в младенчестве 3. Когнитивное развитие младенца 4. Речевое развитие младенца 5. Предпосылки личностного развития в младенчестве 6. Кризис 1-го года 7. Характеристика новообразований младенчества		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [12] [13] [17]	Устный опрос, Защита рефератов
8.	**Психическое развитие ребёнка в раннем возрасте**	**2**						
8.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте 2. Развитие предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте 3. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста 4. Речевое развитие ребенка раннего возраста	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [10] [12] [13] [17]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	5. Развитие личности в раннем возрасте 6. Кризис 3-х лет						[30] [31]	
9.	**Психическое и личностное развитие дошкольников**	**2**						
9.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте 3. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте 4. Развитие воображения в дошкольном возрасте 5. Развитие речи в дошкольном возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [13] [15] [17] [31]	
10.	**Особенности психического и личностного развития шести-семилетних детей**	**2**						
10.1.	1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе 2. Деятельность 6-7-летних детей 3. Личность ребенка 6-7-летнего ребёнка 4. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка 5. Кризис 6-7 лет	2					[6] [7] [8] [9] [12] [13] [22]	
11.	**Психическое и личностное развитие младшего школьника**		**2**					
11.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте 3. Адаптация первоклассников к школе 4. Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе 5. Когнитивное развитие младшего школьника 6. Развитие личности в младшем школьном возрасте 7. Характеристика новообразований младшего школьного возраста 8. Развитие общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [4] [6] [7] [8] [10] [12] [15] [17] [31]	Устный опрос, Защита рефератов
12.	**Психическое и личностное развитие подростка**	**2**						
12.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 2. Анатомо-физиологические особенности подростково-юношеского возраста и их влияние на развитие личности 3. Когнитивное развитие в подростковом возрасте	2					[1] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [15] [17] [31]	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

13.	**Психическое и личностное развитие в юношеском возрасте**		**2**					
13.1.	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Когнитивное развитие в юношеском возрасте 3. Развитие личности в юношеском возрасте 4. Девиантное поведение в подростково-юношеском возрасте		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[1] [2] [4] [6] [7] [8] [9] [12] [15] [17] [31]	Устный опрос, Защита рефератов
14.	**Психическое и личностное развитие в ранней зрелости**	**2**						
14.1.	1. Анатомо-физиологическое развитие в период ранней зрелости 3. Когнитивное развитие в период ранней зрелости 4. Развитие личности в период ранней зрелости 5. Кризисы развития в ранней зрелости 6. Профессиональная адаптация в ранней зрелости 7. Особенности семейных отношений в период ранней зрелости	2					[4] [6] [9] [10] [12] [16]	
15.	**Психическое и личностное развитие в средней зрелости**	**2**						
15.1.	1. Анатомо-физиологическое развитие в период средней зрелости 2. Когнитивное развитие в период средней зрелости 3. Развитие личности в период средней зрелости 4. Кризис среднего возраста 5. Профессиональное развитие личности в средней зрелости 6. Особенности семейных отношений в период средней зрелости	2					[4] [6] [9] [12] [16]	
16.	**Психическое и личностное развитие в поздней зрелости**	**2**	**2**					
16.1.	1. Периодизация развития в период поздней зрелости 2. Причины старения 3. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости 4. Когнитивное развитие в поздней зрелости 5. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика	2					[4] [5] [6] [10] [11] [12] [14] [16]	
16.2.	1. Развитие личности в период поздней зрелости 2. Особенности семейных отношений в период поздней взрослости 3. Психологические аспекты умирания и смерти		2			Тексты на электронных носителях Электронный УМК	[4] [5] [6] [10] [11] [12] [14] [16]	Устный опрос, Защита рефератов

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Би, Х. Развитие ребенка: Учеб. пос. / Х. Би - СПб., 2004. – 786 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
3. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: Ч.1. Введение: Учеб. пос. / Ю.Н. Карандашев. – Мн., 1997. – 240 с.
4. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 7-е изд. / Г. Крайг. – СПб., 2003. – 993 с.
5. Краснова, О.В., Лидерс, А.Г. Социальная психология старения: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс – М., 2002. – 288 с.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
8. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М., 2000. – 448 с.
9. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова – М., 2000. – 184 с.
10. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллек-тив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.
11. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.
12. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
13. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 368 с.
14. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Учеб. пос. / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб., 2002. – 256 с.
15. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.
16. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М., 2002. – 208 с.
17. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

Дополнительная литература

18. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пос. для студ. вузов: 4-е изд., стереотип. / Г.С. Абрамова. – М., 1999. – 672 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

19. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С.Выготский. – СПб.,1997. – 519с.

20. Гамезо, М.В., Герасимова, В.С., Горелова, Г.Г., Орлова, Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учеб. пособие / М.В. Гамезо и др., - М., 1999 – 272 с.

21. Детская психология: Учеб. пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн., 1986. – 399 с.

22. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн., 1999. – 316 с.

23. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н.Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб.,2002. –640 с.

24. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., - 352 с.

25. Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. - СПб.,2005. – 400с.

26. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пос. / Ф. Райс. - СПб., 1999. – с.

27. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. – 224 с.

28. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. / Е.А. Сорокоумова. – СПб., 2006. – 208 с.

29. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология / Д.И. Фельдштейн, - М., 2003. – 432 с.

30. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.

31. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.

32. Хухлаева, О.В. Психология подростка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева, - М., 2004. – 160 с.

33. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. – М., 1994. – 324 с

34. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2004. – 384 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы для подготовки к экзаменам и самоконтроля

Вопросы к экзаменам
Часть 1.

1. Предмет, объект и цели психологии развития. Структура психологии развития
2. Междисциплинарные связи психологии развития
3. Понятие развития. Категории, характеризующие процесс развития
4. Задачи и проблемы психологии развития
5. Методологические принципы психологии развития
6. Стратегии построения исследования в психологии развития
7. Методы сбора данных
8. Экспериментальные методы исследования
9. Краткий исторический очерк психологии развития
10. Общее понятие о направлении и теории психического развития в психологии развития
11. Проблема классификации направлений и теорий психического развития
12. Биогенетические теории развития
13. Этологические теории
14. Бихевиористические теории развития
15. Проблема развития в теории социального научения А. Бандуры
16. Психоаналитические теории развития. Проблема развития в теории З. Фрейда
17. Проблема развития в эпигенетической теории развития Э. Эриксона
18. Теории объектных отношений в работах М. Кляйн, А. Фрейд
19. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения
20. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже
21. Теория морального развития Л. Колберга
22. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
23. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
24. Теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина
25. Теория развития личности Л.И. Божович
26. Модель развития общения М.И. Лисиной
27. Факторы психического развития человека: общее понятие об условиях и движущих силах психического развития
28. Внутренние условия (биологические) психического разви-тия
29. Внешние условия (социальные) развития
30. Социализация. Институты социализации
31. Взаимосвязь наследственности и социальной среды в детерминации психического развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

32. Законы психического развития
33. Понятие возраста в психологии развития
34. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации психического развития
35. Характеристика критериев возрастной периодизации психического развития, принятых в советской психологии развития
36. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
37. Периодизация психического развития человека в зарубежных и отечественных теориях развития
38. Особенности пренатального периода развития человека
39. Кризис новорожденности
40. Стили родительского воспитания и развитие личности ре-бенка
41. Феномен детской привязанности
42. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве
43. Развитие моторной (двигательной) активности в младенчестве
44. Когнитивное развитие младенца
45. Речевое развитие младенца
46. Предпосылки личностного развития в младенчестве
47. Кризис 1-го года
48. Характеристика новообразований младенчества
49. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте
50. Развитие предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте
51. Когнитивное развитие ребенка раннего возраста
52. Речевое развитие ребенка раннего возраста
53. Развитие личности в раннем возрасте
54. Кризис 3-х лет
55. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте
56. Игра, как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение
57. Развитие изобразительной деятельности и конструирования в дошкольном возрасте
58. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстни-ками
59. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте
60. Развитие внимания, памяти и мышления в дошкольном возрасте
61. Развитие воображения в дошкольном возрасте
62. Развитие речи в дошкольном возрасте
63. Развитие личности в дошкольном возрасте
64. Характеристика новообразований дошкольного возраста
65. Анализ первоисточников, рекомендованных учебной программой

Часть 2.

1. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Деятельность 6-7-летних детей
3. Личность ребенка 6-7-летнего ребёнка
4. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка: ощущения, восприятие, внимание, память
5. Познавательная сфера 6-7-летнего ребёнка: мышление, воображение и речь
6. Кризис 6-7 лет
7. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте
8. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте
9. Адаптация первоклассников к школе
10. Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе
11. Когнитивное развитие младшего школьника
12. Развитие личности в младшем школьном возрасте
13. Характеристика новообразований младшего школьного возраста
14. Развитие общения младшего школьника со взрослыми и сверстниками
15. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте
16. Анатомо-физиологические особенности подростково-юношеского возраста и их влияние на развитие личности
17. Когнитивное развитие в подростковом возрасте
18. Развитие личности в подростковом возрасте
19. Психосексуальное развитие подростков
20. Кризисы подросткового возраста
21. Развитие общения со сверстниками и взрослыми в подростковом и юношеском возрасте
22. Характеристика новообразований подросткового возраста
23. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте
24. Когнитивное развитие в юношеском возрасте
25. Развитие личности в юношеском возрасте
26. Характеристика новообразований юношеского возраста
27. Девиантное поведение в подростково-юношеском возрасте
28. Проблема построения периодизации развития взрослого человека
29. Анатомо-физиологическое развитие в период ранней зрелости
30. Когнитивное развитие в период ранней зрелости
31. Развитие личности в период ранней зрелости
32. Кризисы развития в ранней зрелости
33. Профессиональная адаптация в ранней зрелости
34. Особенности семейных отношений в период ранней зрелости
35. Анатомо-физиологическое развитие в период средней зрелости
36. Когнитивное развитие в период средней зрелости
37. Развитие личности в период средней зрелости
38. Кризис среднего возраста
39. Профессиональное развитие личности в средней зрелости

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

40. Особенности семейных отношений в период средней зрелости
41. Общая характеристика поздней зрелости: определения, стереотипы, статистика
42. Периодизация развития в период поздней зрелости
43. Причины старения: обзор основных теорий
44. Анатомо-физиологическое развитие в период поздней зрелости
45. Когнитивное развитие в поздней зрелости: сенсорно-перцептивные процессы, внимание, память
46. Когнитивное развитие в поздней взрослости: интеллектуальные способности, модель «последнего спада», мудрость
47. Старческое слабоумие: типология, причины и характеристика
48. Развитие личности в период поздней зрелости
49. Особенности семейных отношений в период поздней взрослости
50. Психологические аспекты умирания и смерти
51. Анализ первоисточников, рекомендованных учебной программой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тест для самоконтроля качества усвоения учебной дисциплины

1. Предметом психологии развития является изучение:

Ответы:

- Развития психики

- Развития психики в детстве

+ Возрастной динамики психических процессов и психологических свойств личности

+ Условий, движущих сил и законов психического развития

2. Процесс развития человека включает изменения:

Ответы:

- Когнитивных процессов и свойств личности

- Анатомо-физиологические, когнитивных процессов и свойств личности

+ Социальные, анатомо-физиологические, когнитивных процессов и свойств личности

3. Универсальные изменения – это изменения:

Ответы:

- Общие в развитии человека и животных

+ Общие для всех людей, независимо от их социально-культурных, половых различий

- Общие для конкретной социально-культурной группы людей

4. Процесс развития включает:

Ответы:

- Качественные изменения

- Количественные и качественные изменения

- Количественные изменения

+ Количественные и качественные изменения, преемственно следующие друг за другом

5. Развитию как процессу присущи изменения:

Ответы:

- Только прогрессивные (эволюционные)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ Как прогрессивные (эволюционные), так и регрессивные (инволюционные)

- Только регрессивные (инволюционные)

- В первой половине онтогенеза - прогрессивные (эволюционные), а во второй - регрессивные (инволюционные)

6. Какой из ниже перечисленных процессов не относится к развитию:

Ответы:

- Созревание

- Дифференциация

+ Запоминание

- Запечатление

7. Процессом, направленным на целенаправленное усвоение определенных знаний, моделей поведения, социальных норм является:

Ответы:

- Идентификация

+ Научение

- Социализация

- Интеграция

8. Наиболее общим понятием, характеризующим онтогенез человека, является:

Ответы:

+ Жизненный путь

- Время жизни

- Жизненный цикл

- Возрастной период

9. Понятию когорта больше соответствует такое понятие, как:

Ответы:

- Возрастная стадия

+ Возрастная группа

- Возрастная стратификация

- Возрастной символизм

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

10. Какая из приведенных ниже задач, не характерна для психологии развития:

Ответы:

- Прогноза развития

+ Диагностики развития

- Описания развития

- Объяснения развития

11. Дискретность развития означает:

Ответы:

+ Прерывистость, стадиальность развития

- Непрерывистость развития

- Цикличность развития

- Синхронность развития

12. Запечатление — это:

Ответы:

- количественные изменения в ходе совершенствования той или иной функции

- закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях

- процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта

+ процесс непосредственного, неконтролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, способов поведения

13. Выберите лишний признак развития:

Ответы:

+ дифференциация

- количественное нарастание изначально заданных качеств

- появление новых сторон, элементов в самом развитии

- перестройка связей между сторонами объекта

14. Становление психических структур в ходе биологической эволюции вида — это:

Ответы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- онтогенез

- эпигенез

+ филогенез

- микрогенез

15. Онтогенез — это:

Ответы:

- становление психических структур в ходе биологической эволюции вида

+ формирование психических структур в течение жизни данного индивида

- развитие человечества во всех его аспектах

16. Вплетение процессов «обратного развития» в ход эволюции – это:

Ответы:

- неравномерность развития

- цикличность развития

- метаморфозы развития

+ сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии

17. Развитие — это:

Ответы:

- количественные изменения в ходе совершенствования той или иной функции

+ закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях

- процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта

- процесс непосредственного, неконтролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, способов поведения

18. К условиям психического развития не относятся:

Ответы:

- Внутренние

+ Ситуационные

- Внешние

19. Движущей силой психического развития в советской психологии развития рассматривают:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответы:

+ Противоречия

- Потребности, возникающие в ходе развития

- Обучение

- Инстинкты

20. К внутренним условиям психического развития относятся:

Ответы:

- Болезни матери в период постнатального развития ребенка

+ Особенности протекания пренатального развития ребенка

- Биологические потребности ребенка

21. Тератогены оказывают влияние на особенности психического развития ребенка:

Ответы:

- Только в пренатальном развитии

- Только в постнатальном развитии

+ Как в пренатальном, так и в постнатальном развитии

22. Роль наследственности в развитии интеллекта с возрастом:

Ответы:

- Уменьшается

+ Возрастает

- Не изменяется

- Наследственность не определяет развитие интеллекта

23. Наследственность в психическом развитии:

Ответы:

- Обусловливает все изменения

+ Является предпосылкой психических изменений

- Не играет важной роли

- Определяет психическое развитие преимущественно в детском возрасте

24. Взаимодействие наследственности и среды бывает:

Ответы:

- Случайное, прерывистое

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ Пассивное, активное, стимулирующее

25. Один из принципов взаимодействия наследственности и среды звучит:

Ответы:

- Принцип стихийного сочетания

+ Принцип диапазона реакций

- Принцип единства сознания и деятельности

- Принцип комплексности

26. Методологическим принципом психологии развития не является:

Ответы:

- Принцип развития

+ Принцип сочетания эволюции и инволюции

- Принцип детерминизма

- Принцип единства сознания и деятельности

27. Несовпадение во времени развития психических функций объясняется законом:

Ответы:

- Неравномерности развития

+ Гетерохронности развития

- Сензитивных периодов развития

- Метаморфозы детского развития

28. Закон сензитивных периодов развития означает, что:

Ответы:

+ Психические функции имеют наследственно детерминированные периоды, благоприятные для их развития

- Социальная среда имеет возможность детерминировать успешное развитие психических функций

- Биологические факторы детерминируют ускоренное развитие психических функций в определенные периоды

29. Изменения, происходящие в предшествующем периоде, оказывают влияние на последующие в соответствии с законом:

Ответы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Неравномерности развития

- Развития высших психических функций

+ Кумулятивности процесса развития

- Компенсаторных возможностей психики

30. Стратегией построения исследования не является:

Ответы:

- Лонгитюдная стратегия

- Кросс-культурная стратегия

- Комбинированная стратегия

+ Стратегия наблюдения

31. Несколько разновозрастных групп являются испытуемыми в случае использования стратегии:

Ответы:

+ Поперечных срезов

- Продольных срезов

- Кросс-культурной стратегии

32. Эффект когорты снижает достоверность полученных данных при использовании:

Ответы:

+ Стратегии поперечных срезов

- Продольных срезов

- Комбинированной стратегии

33. Возможность распространения выводов, полученных для одной выборки испытуемых на другие группы, позволяет использование стратегии:

Ответы:

- Поперечных срезов

- Продольных срезов

+ Кросс-культурной стратегии

34. Какое из указанных ниже направлений теорий психического развития является самостоятельным:

Ответы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Психоаналитическое

- Социализации

+ Экзогенное

- Этологическое

35. Согласно биогенетической теории, человек в онтогенезе:

Ответы:

- не развивается при сенсорной депривации

- находится под влиянием биосоциальных факторов

- повторяет те же периоды развития, что и в эмбриогенезе

+ в более короткой форме проходит все стадии филогенеза

36. Стадия развития личности по Фрейду, где зоной сосредоточения либидо является рот, язык, зубы:

Ответы:

- латентная

- генитальная

- фаллическая

+ оральная

37. Эго-идентичность, согласно теории Э. Эриксона, предполагает:

Ответы:

- идентификацию себя с окружающими людьми

- подчинение моральным требованиям социума

+ чувство устойчивости и непрерывности «Я»

- переход от принципа удовольствия к принципу реальности

38. Расстояние между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития Л.С. Выготский назвал зоной:

Ответы:

- роста

- развития

- конфликта

+ ближайшего развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

39. Исторически первым методом исследования в возрастной психологии является:

Ответы:

- опрос

+ наблюдение

- эксперимент

- анкетирование

40. Интериоризация – это:

Ответы:

- механизм превращения внутреннего действия во внешнее

- механизм превращения действия во внутреннюю речь

+ механизм превращения внешнего действия во внутреннее

- механизм превращения низших психических функций в высшие психические функции

41. Какую из идей Л.С. Выготского развивал А.Н. Леонтьев?

Ответы:

- идею о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие

- идею о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка

- идею о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур

+ идею о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических форм человеческой деятельности

42. Какую из идей Л.С. Выготского развивал В.В. Давыдов?

Ответы:

- идею о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка

+ идею о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие

- идею о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур

- идею о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических форм человеческой деятельности

43. Какую из идей Л.С. Выготского развивал А.Р. Лурия?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответы:

- идею о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка

- идею о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие

+ идею о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур

- идею о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических форм человеческой деятельности

44. Теория Скиннера, являющаяся наиболее ярким отражением идей бихевиоризма, посвящена:

Ответы:

- агрессии и внушению

- классическому обуславливанию

- поведению приматов

+ оперантному обуславливанию

45. А. Бандура является представителем:

Ответы:

- психоанализа

- биогенетического подхода

- классического бихевиоризма

+ социально-когнитивных теорий

46. Согласно теории Ж. Пиаже, на протяжении дошкольного детства происходит преобразование интеллекта:

Ответы:

- из собственно словесного мышления превращается в сенсомоторный или практический интеллект

+ из сенсомоторного или практического интеллект превращается в собственно словесное мышление

- из словесно-логического интеллект превращается в собственно абстрактно-логическое мышление

- из абстрактно-логического интеллект превращается в собственно словесно-логическое мышление

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

47. Соотнесите ученого и направление его исследования:

Цифры пишите в порядке возрастания, буквы – прописными, без знаков препинания. Например: 1а 2б 3г...

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

1. З. Фрейд

2. Дж. Уотсон

3. Л. С. Выготский

4. Л. Колберг

- - - -- - - - - - - - - - - - - -

а. психоисторический

б. психоанализ

в. измерение поведенческих реакций

г. изучение морального развития

Ответы:

1б 2в 3а 4г

48. Одна из основных идей биогенетического направления:

Ответы:

- показатель развития психики - количественные изменения

- развитие есть прирост поведения

+ развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями

- развитие есть приобретение нового опыта

49. Развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Эту мысль высказал:

Ответы:

- З. Фрейд

+ В. Штерн

- С. Холл

- А. Гезелл

50. Ребенок рассматривался как «чистая доска», на которой окружающая среда и общество в лице своих представителей пишут то, что им нужно, в теории:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответы:

- психоаналитической

+ бихевиористической

- биогенетической

- конвергенции двух факторов

51. Установите автора теории:

Цифры пишите в порядке возрастания, буквы – прописными, без знаков препинания. Например: 1а 2б 3г...

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

1. С. Холл
2. Ж. Пиаже
3. З. Фрейд
4. Э. Эриксон
5. В. Штерн

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

а. когнитивная

б. психоаналитическая

в. психосоциальная

г. рекапитуляции

д. конвергенции двух факторов

Ответы:

1г 2а 3б 4в 5д

52. Установите автора понятия:

Цифры пишите в порядке возрастания, буквы – прописными, без знаков препинания. Например: 1а 2б 3г...

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

1. Э. Эриксон
2. Ж. Пиаже
3. З. Фрейд
4. У. Бронфенбреннер

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

а. уровни среды

б. эго-идентичность

в. либидо

г. ассимиляция и аккомодация

- - - - - - - - - - - - - - - - - -

Ответы:

1б 2г 3в 4а

53. Период от рождения до года, по теории З. Фрейда, стадия:

Ответы:

- фаллическая

+ оральная

- анальная

- генитальная

54. Суть кризиса, возникающего в узловых точках развития, с точки зрения Э. Эриксона, заключается:

Ответы:

+ в конфликте между влечениями человека и ограничениями, накладываемыми обществом

- борьбе между противоположными состояниями сознания и психики

- противоречии между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономии

- стремлении к самоактуализации

55. Ассимиляция в теории Ж. Пиаже есть:

Ответы:

+ приспособление новой ситуации к старым, уже существующим структурам

- модификация старых схем с целью приспособления к новой ситуации; способ обработки информации

- формирование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности

56. С точки зрения Ж. Пиаже у детей появляется способность к абстрактному, понятийному мышлению на стадии:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответы:

+ формальных операций

- сенсомоторного интеллекта

- конкретных операций

57. Учение о возрасте как единице анализа психического развития ребенка разработано:

Ответы:

+ Л. С. Выготским

- Д. Б. Элькониным

- С. Л. Рубинштейном

- Л. И. Божович

58. Автор закона чередования разных типов деятельности:

Ответы:

- Л. С. Выготский

+ Д. Б. Эльконин

- С. Л. Рубинштейн

- Л. И. Божович

59. Автор закона смены разных типов общения:

Ответы:

- Л. С. Выготский

- Д. Б. Эльконин

+ М. И. Лисина

- Л. И. Божович

60. Автор закона формирования умственных действий:

Ответы:

- Л. С. Выготский

- Д. Б. Эльконин

+ П. Я. Гальперин

- Л. И. Божович

61. Автор закона развития высших психических функций:

Ответы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ Л. С. Выготский

- Д. Б. Эльконин

- С. Л. Рубинштейн

- Л. И.Божович

62. Автор закона чередования кризисных и стабильных возрастов:

Ответы:

+ Л. С. Выготский;

- Д. Б. Эльконин

- С. Л. Рубинштейн

- Л. И. Божович

63. С точки зрения Л. С. Выготского, источник развития психики:

Ответы:

+ социальная среда

- наследственность

- обучение

- активность самой личности

64. К высшим психическим функциям по Л. С. Выготскому не относится:

Ответы:

- речь

- логическое мышление

- произвольное внимание

+ ощущение

65. Процессы, находящиеся в состоянии становления, созревания, развития, — это, с точки зрения Л. С. Выготского:

Ответы:

- социальная ситуация развития

- зона ближайшего развития

- уровень актуального развития

+ центральные и частичные новообразования

66. В качестве условий развития психики Л. С. Выготский рассматривал:

Ответы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- среду

+ процессы биологического созревания

- обучение

+ задатки

67. Психическое развитие по Л. С. Выготскому есть результат:

Ответы:

- влияния социальной среды

- взаимного действия морфологических особенностей мозга и общения

- обучения

+ взаимодействия процессов биологического созревания и обучения

68. Процесс развития психики, согласно Л. С. Выготскому, происходит в форме:

Ответы:

- адаптации

- приспособления

- усвоения

+ научения

69. А. Н. Леонтьев выделял в деятельности две составляющие: внешнюю и внутреннюю. Внешняя составляющая предполагает иерархию из 4 компонентов. Среди них лишний:

Ответы:

- действие

- деятельность

- операция

- движение

+ мотив

70. В основе деятельностного подхода лежит:

Ответы:

- эпигенетическая концепция;

- культурно-историческая концепция;

- теория отношений;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ принцип единства сознания и деятельности.

71. А. Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности, среди них лишний:

Ответы:

- в ней происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития

- в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности

- в ней перестраиваются основные психические процессы

+ в ней изменяются отношения ребенка с окружающей действительностью

72. Выстройте цепочку смены ведущей деятельности по мере взросления человека:

(Ответ запишите в виде цепочки цифр, например: 2143...)

1. предметно-манипулятивная деятельность
2. непосредственно-эмоциональное общение
3. трудовая деятельность
4. учебно-профессиональная деятельность
5. внутренняя работа по осознанию своего жизненного пути
6. игровая деятельность
7. учебная деятельность
8. интимно-личностное общение

Ответ:
+21678435

73. М. И Лисина выделила три основные категории средств общения. Среди них лишняя:

Ответ:
- предметно-действенные

- экспрессивно-мимические

+ мыслительные

- речевые

74. Установите последовательность появления различных форм общения по М. И. Лисиной у ребенка:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(Ответ запишите в виде цепочки цифр, например: 2143...)

1. внеситуативно-личностная

2. внеситуативно-познавательная

3. ситуативно-личностная

4. ситуативно-деловая

Ответ:

3421

76. Я согласен(а) с утверждением, что к моменту рождения ребенок:

Ответ:

- обладает рядом готовых форм поведения

+ не обладает готовыми формами поведения

77. Психологический период новорожденности длится:

Ответ:

- до 10 дней

- до 1 месяца

+ до 2 месяцев

- до 3 месяцев

78. Безусловные рефлексы новорожденного:

Ответ:

- необходимы для приспособления к новым внешним условиям

- не играют никакой роли в жизни младенца

+ являются атавизмами и исчезают по мере развития ребенка

- способствуют появлению человеческих форм поведения

+ являются показателем зрелости его нервной системы

79. Важнейшая специфическая особенность развития младенцев:

Ответ:

+ опережающее развитие сенсорных систем по сравнению с моторикой

- опережающее развитие моторики по сравнению с сенсорными системами

- одновременное развитие и сенсорных систем, и моторики

- ни одно утверждение не подходит

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

80. Установите последовательность развития этапов речи у ребенка:

(Ответ запишите в виде цепочки цифр, например: 2143...)

1. понимание речи взрослого
2. лепет и лепетное говорение
3. гуканье
4. гуление
5. первые псевдослова

Ответ:

34215

81. Потребность в общении у младенца:

Ответ:

- является врожденной
- возникает в первую неделю жизни младенца
- появляется независимо от взрослого
+ формируется под воздействием взрослого человека

82. Одна из первых эмоций, которая появляется в жизни младенца — это:

Ответ:

- стыд
- вина
- презрение
+ интерес
- радость

83. Кризис первого года жизни связан с несколькими моментами. Среди них лишний:

Ответ:

- первые акты протеста
- первые слова
- развитие ходьбы
+ эмоциональная привязанность к матери

84. Ведущая деятельность в раннем возрасте:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответ:

- непосредственно эмоциональное общение

- сюжетно-ролевая игра

+ предметно-манипулятивная деятельность

- учебная деятельность

85. Главная черта социальной ситуации развития в раннем возрасте:

Ответ:

- рост влияния сверстников

- ситуация слитности с матерью, ситуация «Мы»

+ связанность ребенка с предметным миром, она определяет поведение ребенка и его отношения со взрослыми

- пассивное отношение к окружающему миру

86. Содержание предметной деятельности у ребенка раннего возраста составляет:

Ответ:

+ усвоение выработанных обществом способов употребления предметов

- усвоение определенной системы знаний

- воспроизводство отношений между людьми

- усвоение отношений между людьми

87. Ведущей функцией в раннем возрасте выступает:

Ответ:

- память

- мышление

+ восприятие

- внимание

88. В раннем возрасте у ребенка появляется знаково-символическая функция сознания. Это обобщенная способность:

Ответ:

+ различения обозначения и обозначаемого

- психического отражения окружающей действительности

- саморегуляции

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- рефлексии

89. Центральное образование в раннем возрасте:

Ответ:

- речь

- чувство взрослости

+ система «Я—сам», самосознание

- волевые реакции

90. В сфере самосознания ребенка в раннем возрасте происходит следующее:

Ответ:

+ возникает гордость за собственные достижения

- появляется осознание себя во времени, личное сознание

- происходит открытие своего внутреннего мира

- формируется чувство взрослости

91. Продолжительность ролевой игры к концу дошкольного возраста может составлять:

Ответ:

- 10-15 минут

- 30-40 минут

- около часа

+ несколько часов или дней

92. Построение периодизации развития на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития, характерно:

Ответ:

+ для периодизации Вильяма Штерна

- для периодизации Павла Петровича Блонского

- для периодизации Зигмунда Фрейда

- для периодизации Льва Семеновича Выготского

93. Развитие человека в средней зрелости больше зависит:

Ответ:

- от социальной ситуации в стране

+ от его профессиональной деятельности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- от его жизненного замысла

+ от его семейной жизни

94. Развитие морального сознания личности рассматривается в работах:

Ответ:

- Эрика Эриксона

+ Лоренса Колберга

- Артура Владимировича Петровского

- Жана Пиаже

95. Превращение мышления ребенка в гипотетико-дедуктивное, по мнению Жана Пиаже, происходит в период развития:

Ответ:

- сенсомоторного интеллекта

- репрезентативного интеллекта и конкретных операций

+ формальных операций

- теоретического мышления

96. Острота зрения у младенца в первом полугодии жизни:

Ответ:

- как у взрослого человека

- лучше, чем у взрослого человека

+ хуже, чем у взрослого человека

- сложно сказать что-то определенное

97. Психологическим критерием перехода от новорождённости к младенчеству является:

Ответ:

- такого критерия нет

- возврат ребенка к весу, с которым он родился

+ появление зрительного и слухового сосредоточения

+ комплекс оживления

98. Отсутствие интереса к взрослому к концу младенческого возраста - это:

Ответ:

+ проявление отклонений в развитии (госпитализма);

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- нормальное явление;

- проявление ускоренного развития;

- сложно сказать что-то определенное.

99. Переход ребенка от доизобразительной стадии рисования к изобразительной происходит, когда он:

Ответ:

- начинает проводить линии

- начинает узнавать что-то в случайном сочетании линий

+ сообщает о намерении что-нибудь нарисовать

- рисует узнаваемое изображение

100. В раннем возрасте интенсивно развивается:

Ответ:

- наглядно-образное мышление

- логическое мышление

- пространственное мышление

+ наглядно-действенное мышление

101. Стремление ребенка 3-х лет непрерывно конфликтовать с окружающими - это:

Ответ:

- негативизм

- своеволие

+ протест-бунт

- обесценивание взрослых

102. Сюжетно-ролевые игры:

Ответ:

- Всеобщая форма деятельности детей

- Деятельность детей, посещающих дошкольные учреждения

- Деятельность детей, у которых специально она специально формируется педагогом

+ Историческое образование, связанное с изменением положения ребёнка в системе общественных отношений

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

103. На развитие психических функций в дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает развитие:

Ответ:

- внимания

+ памяти

- мышления

- восприятия

104. Высокая личностная тревожность – это одно из проявлений:

Ответ:

- личностной неготовности к школе

- интеллектуальной неготовности к школе

- физической неготовности к школе

+ личностных особенностей при высокой комплексной готовности к школе

105. Психологическая характеристика младшего школьного возраста включает особенно подробное описание:

Ответ:

+ компонентов учебной деятельности

- особенностей общения с родителями

- структуры игровой деятельности

- сложно сказать что-то определенное

106. В подростковом возрасте формируется:

Ответ:

+ новый образ психологического «Я»

- новый образ поведенческого «Я»

+ новый образ физического «Я»

- новый образ профессионального «Я»

107. В подростковом возрасте акцентуации характера:

Ответ:

- не проявляются

- проявляются в неявной форме

- сложно сказать что-то определенное

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ проявляются особенно ярко

108. В подростковом возрасте наиболее тесно связаны со школьным обучением:

Ответ:

- информативно-коммуникативные увлечения

+ интеллектуально-эстетические увлечения

- телесно-мануальные увлечения

- эгоцентрические увлечения

109. Социальной ситуацией развития в подростковом возрасте является:

Ответ:

- общение с учителями в учебной деятельности

- общение с родителями

+ общение со сверстниками

- общение с коллегами

110. Кризис 15 лет связан:

Ответ:

+ с развитием идентичности

- с юношеской дружбой

- с юношеской любовью

- с профессиональным выбором

111. Центральное психологическое новообразование юности – это:

Ответ:

- самосознание

- окончательное самоопределение

- рефлексия

+ самоопределение

112. Сущность кризиса 40 лет - это:

Ответ:

+ внесение корректив в жизненный замысел и изменение «Я-концепции»

- потеря смысла жизни

- осознание бесцельности прожитой жизни

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- построение плана жизни

113. В средней взрослости в интеллектуальном развитии:

Ответ:

- Происходит неизбежный спад

- Наблюдается стабилизация уровня

- Продолжается рост

+ Направление динамики определяется сферой профессиональной деятельности

114. Отказ человека признать возможность своей смерти - это:

Ответ:

+ стадия отрицания смерти

- стадия гнева

- стадия торга

- стадия депрессии

115. Больше всего из когнитивных процессов в процессе старения страдает:

Ответ:

+ скорость выполнения умственных операций

- кратковременная память

- долговременная память

- мгновенная память

116. Если новорожденного слегка встряхнуть, то малыш выполнит обхватывающее движение. Этот рефлекс называется:

Ответ:

+ рефлекс Моро

- рефлекс опоры

- безусловный рефлекс

- рефлекс Робинзона

117. К концу первого года жизни у ребенка формируется:

Ответ:

- опосредованная память

- механическая память

+ ассоциативная память

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- логическая память

118. Ведущей деятельностью на протяжении периода младенчества выступает:

Ответ:

- игровая деятельность
- предметная деятельность
- учебная деятельность
+ непосредственно-эмоциональное общение ребенка и взрослого

119. Начало интенсивного формирования грамматической структуры предложений происходит в период:

Ответ:

- до 1 года
- с 1 года до 3 лет
- с 1 года 6 месяцев до 3 лет
+ в течение третьего года жизни

120. Появление формально-логического интеллекта и перестройка самосознания характерно для:

Ответ:

- дошкольного возраста
- для юности
- младшего школьного возраста
+ подросткового возраста

121. Расцвет опосредствованной памяти приходится на:

Ответ:

- 5-7 лет
- 7-8 лет
+ 8-10 лет
- 6-11 лет

122. Колебательное развитие интеллекта более характерно для:

Ответ:

- юности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- зрелости

- геронтогенеза

+ подросткового возраста

123. В каком возрасте появляется эйдетическая память?

Ответ:

- около 1 года

- около 3 лет

- в 5 лет

+ в 5-7 лет

124. Что не характерно для развития речи в раннем возрасте?

Ответ:

- формирование собственной активной речи

- совершенствование понимания речи

+ развитие автономной речи

- общение со взрослыми

125. Внимание в подростковом возрасте развивается:

Ответ:

- независимо от мышления

- параллельно с мышлением

- определяя развитие мышления

+ под влиянием мышления

126. Умственное развитие в юношеском возрасте заключается:

Ответ:

- в накоплении знаний

- в формировании формальных операций

+ в формировании теоретического мышления

- в формировании абстрактного мышления

127. Уровень внимания в 33-40 лет:

Ответ:

- находится на самом высоком уровне

- неустойчив

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ имеет стабильный характер

- находится на низком уровне

128. В подростковом возрасте (по Ж. Пиаже) формируется мышление:

Ответ:

+ абстрактное

- логическое

- наглядно-действенное

+ гипотетико-дедуктивное

129. Для геронтогенеза характерно:

Ответ:

- относительный интеллектуальный подъем

- интеллектуальный спад

- стабильность мышления

+ зависимость мышления от физического и психического здоровья

130. Что такое негативизм как симптом кризиса трех лет?

Ответ:

- обесценивание взрослых

- протест против жизненных порядков

- требования считаться с мнением ребенка

+ отрицательная реакция на требования взрослых

131. В каком возрасте появляется иерархия мотивов?

Ответ:

- в младшем школьном

- в подростковом

+ в дошкольном

- в юности

132. Что или кто в основном определяет мнение подростка?

Ответ:

- родители

+ референтная группа

- телевидение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- нравственные ценности

133. Как в общем можно охарактеризовать подростковый период?

Ответ:

- период депрессии

- период окаменелости

- период самостоятельности

+ период неустойчивой психики

134. Личность в период ранней взрослости развивается под воздействием:

Ответ:

- индивидуальных особенностей человека

- индивидуального развития и семейной жизни

+ профессионального становления и семейной жизни

- профессионального становления и личностного роста

135. Совокупность представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою уникальность, – это:

Ответ:

- супер-эго

- эго-интеграция

+ эго-идентичность

- ассимиляция

136. Фраза дошкольника «Когда я вырасту, я буду писать и читать большие книги», свидетельствует:

Ответ:

- об умении ребенка прогнозировать

- о намерении ждать, когда он вырастет

+ о стремлении к познавательной активности

- о стремлении быть независимым и самостоятельным

137. Для младшего школьника характерно формирование:

Ответ:

- половой идентичности

- самоуважения

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- эго-идентичности

+ трудолюбия и самостоятельности

138. Для чувства взрослости характерно:

Ответ:

- истинное желание познать все

- внешнее выказывание интереса к знаниям

- избирательное отношение к знаниям

+ интерес к знаниям, которыми, по субъективной оценке подростка, должны обладать взрослые

139. Согласно Доналду Суперу, менять место работы или специализацию человек склонен в возрасте:

Ответ:

- от 18 до 22 лет

- от 21 до 25 лет

+ от 25 до 30 лет

- от 30 до 40 лет

140. К одной из основных задач в средней взрослости, согласно Р. Хейвигхерсту, относится:

Ответ:

- нахождение конгениальной социальной группы

+ усиление личностного аспекта супружеских отношений

- установление связей с людьми различного возраста

- установление прочных связей со своей возрастной группой

141. Сужение временных перспектив характерно для кризиса:

Ответ:

- 33-35 лет

+ 40-45 лет

- 55-60 лет

- 14-15 лет

142. Наибольшее значение на развитие личности в начале старости оказывает:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответ:

- появление внуков

- материальное благополучие

- стремление к познанию

+ смена статуса

143. Базовой потребностью какого возраста является потребность в любви?

Ответ:

новорожденность

младенчество и ранний возраст

дошкольный возраст

подростковый возраст

144. Поверхностность – характерная черта юношей:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

145. По сравнению со взрослыми юноши более склонны к теоретизированию:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

146. Если юноши думают в большей степени о действительном (о том, что уже есть), то взрослые выносят на первый план возможное (то, что ожидается в будущем):

Ответ:

- Верно

+ Не верно

147. Юношескому возрасту присуща категоричность суждений:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

148. Взрослые в большей степени, чем юноши, склонны к поиску общих принципов и законов поведения людей:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ответ:

- Верно

+ Не верно

149. Юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и переоценивать свои умственные возможности:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

150. К детям в большей степени, чем к юношам, нужен индивидуальный подход в обучении и воспитании:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

152. Повышенная эмоциональная возбудимость и эмоциональная напряженность — характерные черты юношеского возраста:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

153. Чувство юмора возникает и проявляется скорее в детском, чем юношеском возрасте:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

154. Дети в большей степени, чем юноши, склонны к «праздным» разговорам и спорам об отвлеченных предметах:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

155. Среди взрослых меланхолики встречаются чаще, чем среди юношей

Ответ:

- Верно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ Не верно

156. В произведениях художественной литературы юношей больше интересуют реальные поступки и события, чем мысли и чувства действующих лиц, связанные с этими поступками и событиями:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

157. Детям в большей степени, чем юношам, свойственно подчеркивать свои отличия от других людей:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

158. «Чувство одиночества» – характерное переживание подростково-юношеского возраста:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

159. Субъективная скорость течения времени с возрастом заметно замедляется:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

160. Особенности своей внешности и своего физического развития больше волнуют юношей, чем подростков:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

161. Чувство неудовлетворенности собой тем в большей степени присуще юноше, чем ниже уровень его интеллектуального развития:

Ответ:

- Верно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+ Не верно

162. Жалобы на недостаточно развитые волевые качества (на неустойчивость, подверженность влиянию и т.п.) — характерная черта юношеской самооценки:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

163. Юноши ценят в педагоге его «человеческие качества» (сердечность, способность к сопереживанию и т.п.) выше, чем его профессиональную компетентность:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

164. Юноши склонны предъявлять максималистские требования к коллективу:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

165. Трудности коммуникативного характера у юношей проявляются в большей степени, чем у детей и взрослых:

Ответ:

+ Верно

- Не верно

166. Юноши обычно больше интересуются музыкой, чем художественной литературой:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

167. Стремление привести свою жизнь в соответствие с теми или иными правилами в большей степени присуще взрослым, чем юношам:

Ответ:

- Верно

+ Не верно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение

ХРЕСТОМАТИЯ

Б. Г. Ананьев

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВЗРОСЛЫХ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Прогресс науки и техники предъявляет все большие требования к культурному развитию человека... Высокого научно технического уровня производства можно достигнуть при обязательном обучении взрослых на всех уровнях образования, вплоть до подготовки научных кадров. Техническое перевооружение производства и возникновение новых профессий требуют дообучения и переобучения взрослых людей непосредственно в процессе их трудовой деятельности. Постоянное совершенствование квалификации всех кадров, включая высшие звенья управления и сферу науки, обусловлено самим ходом научно-технической революции, гигантским ростом информации и масштабов человеческой деятельности.

Все эти особенности культурного развития означают и новые, значительно большие, чем когда-либо в истории человечества, требования к интеллекту взрослого человека, его мобильности и переключаемости. Эти требования не ограничиваются суммированием, обобщением и отбором информации, все возрастающей массы знаний, умений и навыков, но включают преобразования концептуальных систем и самого аппарата деятельности. Речь идет об интеллектуальных потенциалах взрослого человека, его готовности к принципиально новому ходу индивидуального развития, о характеристике психофизиологических возможностей его обучения, то есть об обучаемости в разные периоды зрелости, и не только в более молодые, но и более поздние годы трудоспособной жизни.

Новый раздел современной возрастной и педагогической психологии

Фундаментальные отделы экспериментальной психологии (психофизика, психометрия, общая и дифференциальная психофизиология) связаны преимущественно с измерением различных характеристик взрослого человека. Математически обработанные результаты этих измерений и данные научных исследований о закономерностях психической деятельности взрослых людей составляют основы общей психологии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Изучение различных видов деятельности взрослых людей в обществе и определение оптимальных факторов управления той или иной деятельностью составляют содержание большинства дисциплин прикладной психологии (психологии труда, инженерной, авиационной, космической, военной, психологии спорта и др.). Несомненно, многие комплексы психологических знаний и смежных наук (физиологии, антропологии, социологии и др.) построены на материалах разностороннего изучения сформировавшегося, развитого, зрелого человека как личности. Поэтому психологические характеристики взрослых людей выполняют функции эталонов по отношению к различным состояниям роста, созревания и формирования личности в периоды детства, отрочества и юности. На эти эталоны ориентированы оценки сдвигов в развитии человека от созревания к зрелости, измерение этого движения и определение критериев зрелости — общесоматической, половой, интеллектуальной, гражданской и т. д.

Вначале психологи предполагали, что такие эталоны позволят измерять возрастную изменчивость во все периоды индивидуального развития, так как возрастная изменчивость якобы не свойственна психологическим характеристикам взрослых, во всяком случае в пределах от 20 до 45 лет. Такое допущение имело положительное значение для первоначального построения возрастной психологии, специализированной на изучении ранних периодов индивидуального развития человека. Эта область психологии явилась одной из основ теории психического развития и способствовала пониманию генезиса сознания человека.

Современная зарубежная психология характеризует генезис интеллекта, то есть его возникновение и становление, как ряд стадий развития, завершаемого образованием «логики взрослого». Наибольшую известность приобрел описанный Жаном Пиаже последовательный ход становления интеллекта человека в его индивидуальном развитии, В работе «Логика и психология» Ж. Пиаже (1969) писал, что «в построении операций можно выделить четыре основные стадии, занимающие период от рождения до зрелости». Это следующие стадии: 1) сенсомоторный период (от 0 до 2 лет); 2) дооперационная мысль (от 2 до 7 лет); 3) конкретные операции (от 7 до 11 лет); 4) пропозициональные, или формальные, операции (от 11 -12 до 14-15 лет), когда «у ребенка формируется логика взрослого». После этого момента, совпадающего с подростковым возрастом, происходят многие количественные изменения, характеризующие, по его мнению, совершенствование и завершение структуры «логики взрослого».

В соответствии с этой концепцией качественное преобразование интеллекта взрослого и его механизмов вряд ли возможно, а высшие проявления интеллектуальной активности («оптимумы» интеллектуальной деятельности) следует относить лишь к моментам завершения процессов формирования личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Оптимумы этих функций, однако, были открыты не в подростковом возрасте, а в периоды юности и ранней взрослости. Именно в «студенческом» возрасте обнаружены наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимумы абсолютной и разностной чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая пластичность и переключаемость в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастными периодами в годы юности и молодости отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, а также решения вербально-логических задач. В личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые.

Действительно, многие психофизиологические оптимумы совпадают с этим важнейшим этапом становления человека как личности и активного члена общества, впервые в своей жизни формирующего собственную среду развития.

Но юность и молодость — это фазы жизни взрослого человека. Таким образом, речь идет о распространении тех или иных определений сдвигов развития на психологические характеристики взрослых, что опровергает взгляды буржуазных психологов в отношении генезиса интеллекта. Итак, понятие возрастной изменчивости психофизиологических характеристик оказалось приложимым и к взрослому человеку, вопреки мнению известного швейцарского психолога Э. Клапареда, еще в 20-х годах нашего столетия назвавшего этот возраст «психической окаменелостью».

Исследование возрастной изменчивости всех характеристик организма и личности взрослого человека приобрело систематический характер с возникновением современной геронтологии — науки о процессах старения, старости и факторах долголетия. Первоначально в геронтологии сопоставлялись характеристики старых людей, особенно долгожителей, и людей среднего и молодого возраста, причем в качестве эталонов для определения степени снижения функций или их сохранности в общем инволюционном процессе избирались именно данные о молодых людях.

По мере выяснения многомерного характера этого процесса и разновременности явления старения в разных системах организма геронтологам пришлось обратить особое внимание на самые ранние его проявления. Одним из основных понятий геронтологии стало понятие «геронтогенез», включающее генетический подход современной науки к изучению старости и долголетия. Многочисленные исследования геронтогенеза действительно позволили

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

определить, что микроинволюционные сдвиги возникают намного раньше периода старости, распределяясь по десятилетиям жизни взрослого человека.

В общей форме эти микроинволюционные сдвиги приписываются к интеллектуальным функциям. В работах С. Пако (1960) и К. Ховланда (1960) приведены мнения ряда авторов, полагающих, что оптимум развития этих функций располагается между 18-20 годами. Приняв этот оптимум за эталон, некоторые ученые оценивают уровень логической способности 30-летнего человека в 96%, 40-летпего — в 87, 50-летнего — в 80, 60-летнего — в 75% от этого эталона. Интенсивность подобных микроинволюционных сдвигов, по С. Пако, зависит от двух факторов: внутреннего — одаренности (у более одаренных - интеллектуальный процесс длительный, и инволюция нарастает позже, чем у менее одаренных) и внешнего, зависящего от социально-экономических и культурных условий, образования, которое, по его мнению, затормаживает инволюционный процесс.

Однако геронтологи пришли к выводу, что наряду с микроинволюционными процессами существуют и другие процессы и факторы, противостоящие инволюционным силам. За кажущимся состоянием равновесия и стабилизацией всех функций на высоком уровне зрелость человека представляет собой на самом деле борьбу противоречивых процессов, следствием которых является состояние неравновесия с постепенной тенденцией к необратимым сдвигам инволюционного характера Современная геронтология отбросила прежние представления о тотальном и одновременном старении всех жизненных функций и уделяет известное внимание проблеме долголетия, хотя специально процессы, противостоящие старению, еще и не изучаются. Между тем именно эти процессы составляют специфические характеристики зрелости.

Эти подходы генетической психологии, рассматривающей зрелость лишь как продукт и своего рода финал индивидуально-психического развития человека, и геронтологии, ищущей в ней истоки процессов старения, конечно, недостаточны для понимания природы зрелости, ибо не раскрывают ее психофизиологической динамики и тем более потенциалов развития взрослых людей. Парадоксально, но в центре психологического познания развития человека оказался ранний и поздний онтогенез, а на «периферии» — те фазы, когда человек живет наиболее продуктивной, творческой и социально-активной жизнью.

Дело в том, что для определения нижней границы зрелости необходимы знания как о генезисе тех психофизиологических структур, сформированность которых обеспечивает оптимальные режимы их функционирования, так и о возрастных синдромах отрочества и юности. В такой же мере для определения верхней границы зрелости необходимы знания о процессах и эффектах старения, завершающихся определенными синдромами старости.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Благодаря почти вековому накоплению знаний о структурах развития психофизиологических функций взрослого человека обнаружены примечательные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания (общесоматического, полового, нервно-психического) и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека. Основным следствием этих онтогенетических преобразований является расширение возрастного диапазона зрелости, потенциалов ее трудоспособности, интеллектуального и личностного развития.

Все это свидетельствует о том, что единая научная теория индивидуально-психического развития не может быть построена без специальной разработки ее фундаментального раздела - возрастной психологии зрелости или взрослости. Впервые эта задача была поставлена в 1928 г. Н. Н. Рыбниковым, предложившим назвать новый раздел возрастной психологии «акмеологией». В последующие десятилетия в связи с потребностями практики интенсивно развиваются прикладные аспекты психологии взрослых в областях индустриальной, спортивной, военной, авиационной и космической психологии.

В 1950-60-х годах были обобщены некоторые итоги сравнения экспериментальных данных ряда зарубежных авторов о различных возрастных периодах зрелости (В. Шевчука, Д. Векслера, Д. Б. Бромлея, Н. Бейли и др.). В последние десятилетия накопились ценные материалы о периодизации жизненного пути личности в обществе, ритме жизни и творчества взрослых людей (работы советского психофизиолога Н. Пэрна и др.). Эти материалы также способствовали выделению психологии взрослых в самостоятельный раздел современной возрастной психологии.

Вместе с тем психология взрослых стала и новым разделом современной педагогической психологии. Дидактика и педагогическая психология всегда имели своим предметом процессы обучения и учения подрастающего поколения общества. Обучаемость детей и подростков обычно относят к естественным свойствам их развития. Именно поэтому дидактика и педагогическая психология базируются на возрастной физиологии и психологии, изучающих закономерности индивидуально го развития. Фундаментальной общей проблемой педагогики, психологии и физиологии является взаимосвязь воспитания обучения и развития детей. Решение этой проблемы предполагает определение ведущей роли воспитания и обучения (основных средств социализации индивида) в развитии детей, учет их возрастных особенностей как фактора эффективности обучения.

Обучаемость как одно из коренных свойств развития ребенка и подростка связывается с высокой пластичностью их мозга, динамикой процессов созревания (общесоматического, полового, нервно-психического), формированием функциональных мозговых систем, освоением индивидом общественного опыта, формированием интеллектуальных действий, социалью-типических свойств

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

личности и т. д. Именно эти признаки развития ребенка и подростка являются основой общей теории индивидуально-психического развития человека, ограничейного периодами детства, отрочества и юности.

Возникшая на Западе в 20-х годах нашего столетия теория обучения взрослых долгое время находилась в сложной ситуации. Применение к обучению взрослых принципов и правил дидактики, методики и техники обучения, сложившихся на основе длительного педагогического опыта «детских» школ, требовало существенных видоизменений с учетом жизненного опыта взрослых людей, сформированных физически, интеллектуально и нравственно. Исторические условия того времени во многом определялись гигантскими социальными сдвигами во всем мире под влиянием Великой Октябрьской социалистической революции, в том числе демократизацией образования. Характерным для того времени было также вовлечение в индустриальный труд огромных масс необученных взрослых.

Взрослые, впервые начинавшие учиться (грамоте, основам паук, индустриальным профессиям и т.д.), оказались новым объектом для дидактики и педагогической психологии. Определение рациональных путей их обучения (начального, среднего, профессионально-технического образования) само нуждалось в выявлении внутренних возможностей обучения (обучаемости) взрослых в разные периоды их жизни (молодости, среднем и пожилом возрастах), в положительном решении вопроса о потенциалах их интеллектуального развития. Все эти характеристики развития относятся к взрослым, к которым никогда ранее не применялись категории развития.

Практический опыт ликвидации массовой неграмотности и малограмотности в нашей стране, успешное вовлечение широких масс трудящихся в индустриальный труд, многие другие убедительные свидетельства обучаемости взрослых людей вошли в острое противоречие с традиционными представлениями зарубежной психологии о том, что якобы после завершения созревания и формирования личности «способность к ассимиляции утрачивается». Вот что, например, писал в 1931 г. известный психолог Е. Н. Гурьянов в предисловии к русскому переводу одной из первых книг по психологии обучения взрослых: «Проблема обучения взрослых является одной из наименее разработанных». К тому же «в массах господствует воспитанное старой психологией и педагогикой предубеждение, что взрослый менее способен к обучению, чем подрастающий, что для обучения в возрасте старше 35-40 лет требуется огромнейшая затрата энергии и что результаты такого обучения едва ли могут оправдать затраченное на них время и средства»1. Во введении к этой книге ее авторы, американские психологи, писали: «Психология и общие педагогические дисциплины не дали до сих пор удовлетворительного ответа на вопросы, связанные с обучением взрослых. В большинстве случаев психология и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

педагогика или пренебрегали этими проблемами, или считали правильными традиционные, общепринятые мнения»2.

В качестве примера таких мнений авторы приводят категорическое заявление известного американского психолога В. Джемса: «После 25 лет взрослые не могут приобрести новые идеи. Бескорыстная, незаинтересованная любознательность проходит, умственные связи установлены, способность к ассимиляции исчерпана». Типичным считали они и мнение Холлингворста, согласно которому с повышением возраста понижаются способности к обучению. Все же Холлингворст признавал необходимость специального изучения вопроса о возрастных изменениях интеллекта у взрослых. «Что касается темпа изменения умственных процессов в связи с возрастом, — писал он, точное определение его — дело дальнейших исследований" Э. Торндайк и его соавторы считали, что, «несмотря на важность вопроса, до сих пор не было проведено ни одного исчерпывающего систематического исследования для выяснения, в какой степени детство и юность имеют преимущество в отношении способности к обучению перед возрастом от 20 до 40 лет». Их собственные исследования, вызвавшие интерес и в нашей стране, явились одной из первых проб, доказывавших, с одной стороны, факт возрастной изменчивости многих интеллектуальных функций (не только элементарных, но и высших), с другой — существование значительных потенциалов умственного развития и высокой обучаемости у взрослых не только молодого, но и среднего возраста.

Однако американских психологов интересовала лишь утилитарная сторона вопроса, и прагматизм общей концепции обучения ограничил их подход к вопросу об обучаемости взрослых как части более общей проблемы индивидуально-типического развития человека в зрелые годы жизни. Между тем психолого-педагогическая проблема обучения взрослых должна была решаться по аналогии с педагогической психологией обучения и воспитания детей на базе изучения процессов развития, в соответствии с особенностями которого должны определяться оптимальные режимы обучения.

В современной психологии круг психолого-педагогических исследований, связанных с обучением взрослых, постепенно расширяется, и информация об этих исследованиях с известными теоретическими комментариями о психологической природе зрелости публикуется не только в статьях, но и в монографиях.

Так, Х.Лёве, подводя итоги своей обширной исследовательской работы с 1957 г. и подчеркивая тесную связь между определением обучаемости взрослых и направлением развития человека во взрослом возрасте, писал: «По сравнению с многочисленными научными, едва поддающимися обзору результатами в области детской и молодежной психологии, психология взрослых была сильно запущенна. Это распространяется не только на эксперименты и исследования в отношении

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

учения и психологии развития, но и на научное создание теории в отношении взрослых»

Современная экспериментальная психология обучения взрослых выделилась в особый раздел педагогической психологии, тесно связанный с другими областями прикладной психологии. Педагогическая психология взрослых в свою очередь дифференцировалась по уровням образования, уже не ограничиваясь элементарным обучением, а последовательно охватывая общеобразовательные школы для взрослых, систему профессионально-технического образования, высшее образование разных профилей, наконец, аспирантуру. Новые вопросы ставит практика непрерывного повышения квалификации и усовершенствования самообразования и самовоспитания взрослых людей на всем протяжении их трудовой и общественно-политической деятельности.

Возрастная периодизация фаз развития взрослого человека

Накопление научных данных (экспериментальных, биографических, демографических) об отдельных фазах жизни взрослых способствовало построению различных сравнительных характеристик этих фаз и выявлению некоторых общих принципов периодизации жизненного цикла человека, с помощью которых зрелостные изменения отграничивались от юности, с одной стороны, и старости — с другой. Некоторые отечественные антропологи начало зрелости называют юностью. Например, по мнению В. В. Гинзбурга, этот период у мужчин охватывает время от 16-18 до 22-24 лет, у женщин — от 15-16до 18-20 лет. В. В. Бунак считает, что ранняя юность ограничена 17—20 годами, а поздняя юность охватывает период от 20 до 25 лет. Расходятся мнения и зарубежных ученых: Д. Б. Бромлей называет ранней взрослостью период от 21 до 25 лет, Д. Биррен объединяет юность и раннюю взрослость в один общий период — от 17 до 25 лет.

Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы среднего возраста или средней взрослости: от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25-40 (Д. Б. Бромлей), 25-50 (Д. Биррен), 36-60 лет (согласно международной классификации возрастов). Биррен обозначает весь диапазон развития между юностью и старостью как периоды зрелости: Д. Бромлей — как периоды взрослости, а В. В. Гинзбург и В. В. Бунак ранний период называют возмужалостью и взрослостью, а поздний (40-55 лет) — зрелостью. Немецкий антрополог Г. Гримм не расчленяет взрослость на отдельные периоды и называет весь этот диапазон жизненных фаз трудоспособным возрастом, как это принято в демографии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Еще более разнообразна картина метрических определений отдельных фаз взрослости и, следовательно, возрастных границ между ее отдельными состояниями. Интересно сопоставить метрические характеристики нижних и верхних границ взрослости в различных периодизациях. Нижняя граница взрослости располагается, по Д. Биррену, в 17 лет (завершение юности), по Д. Б. Бромлею — в 21 год, по международной классификации: в 20 лет — для женщин и 21 год — для мужчин, по В. В. Бунаку — в 25 лет и т. д.

Верхняя граница зрелости и начало старости еще более варьируются в различных периодизациях в огромном диапазоне: от 55 лет (В. В. Бунак, В. В. Гинзбург, Д. Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 лет (Г. Гримм и большинство демографов) до 75 лет (Д. Биррен). Тем более трудным оказалось дробление самой зрелости — взрослости на качественно своеобразные фазы или периоды, между которыми имеются объективно еще никем не установленные переходы и границы, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Особенно трудным оказался вопрос о том, к каким основным периодам отнести переходные фазы от созревания к зрелости (юность) и от старения к старости (пожилой возраст).

Наряду с включением юности в ряд взрослых периодов имеется тенденция выделить большую группу возрастных зон, объединенных процессом завершения, социализации и становления системы социальных ролей — «молодежь», в которую включаются люди в возрастных пределах от 14 до 30 или 35 лет (Лисовский В. Т., 1971). Показательно и то, что все возрастные периоды в пределах зрелости округляются и измеряются 15-25 годами каждый, за исключением ранней взрослости, длящейся, по Д. Б. Бромлею, всего 4 года (от 21 до 25 лет), а по Д. Биррену — 8 лет (от 17 до 25 лет). Так, средняя взрослость, по Д. Б. Бромлею, относится к 25-40 годам, а по Д. Биррену — к 25-50 годам жизни. Поздняя взрослость, или зрелость, датируется В. В. Бунаком и В. В. Гинзбургом в 24-55 лет, Д. Б. Бромлеем — в 40-55 лет, а Д. Бирреном — в 50-75 лет.

При таком «округлении» дат и глобальном подходе к определению разных фаз развития взрослого человека нет возможности выделить моменты перехода — качественные преобразования как прогрессивного, так и инволюционного характера. В отношении инволюционных свойств установлены, например, симптомы и механизмы: менопаузы — у женщин, климакса — у женщин и мужчин. Однако еще нет даже приближения к анализу тех критических моментов развития, которые связаны с оптимумами различных функций и могут быть истолкованы как своеобразные сенситивные периоды развития (особо чувствительные к внешним воздействиям и обучению) у взрослых.

Таким образом, до сих пор нет серьезных эмпирических оснований для той или иной периодизации, что лишний раз свидетельствует о слабой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

разработанности проблем возрастной изменчивости психического развития взрослых людей.

Для подобного анализа, по нашему мнению, требуется иной принцип организации исследований, чем тот, который обычно принят в возрастной психологии, медицине, физиологии, антропологии и демографии, сопоставляющих разные возрастные группы людей по обобщенным (округленным) датам — например, 20-29 лет, 30-39, 40-49 и т. д., или 20-24, 25-29, 30-34 и т. д. Мы считаем, что метод возрастных сопоставлений, или поперечных срезов, развития должен быть более дифференцированным и прослеживающим ход развития в такой мере, чтобы имелась возможность обнаружить моменты повышения (оптимумы), стабилизации или, напротив, явно выраженного понижения функций. В отношении последних, своего рода критических моментов развития определить инволюционный характер, или временный эффект перестройки функций, возможно лишь путем сопоставления непрерывного ряда преобразований развития взрослого человека. Предварительные итоги подобных исследований рассматриваются в следующих разделах книги.

Структура развития психофизиологических функций взрослого человека.

Замысел комплексного исследования психофизиологической эволюции взрослого человека и построения экспериментальной акмеологии был сформулирован еще в 1957 г. (Ананьев, 1957), но удалось его провести много позже — в коллективном комплексном исследовании, начатом в 1965 г. Это исследование осуществлялось параллельно двумя циклами работ. Первый цикл работ (сектора психологии НИИ общего образования взрослых и лаборатории дифференциальной психологии Ленинградского государственного университета) развертывался, последовательно охватывая возрастные контингенты год за годом от 18 до 35 лет. По каждому из этих годов жизни (18,19,20 и т. д.) охватывался определенный возрастной массив (выборка равнялась 100 испытуемым — 50 мужчинам и 50 женщинам). В каждом из этих массивов были представлены четыре группы с различными уровнями образования: I группа — имеющие восьмилетнее образование и нигде не обучающиеся далее, II группа — учащиеся IX и X классов общеобразовательной школы рабочей молодежи (для взрослых), III группа — имеющие законченное среднее образование, IV группа — студенты высших учебных заведений. Кроме того, для старших возрастов отбиралась еще одна группа лиц, имеющих законченное высшее образование. Подобное варьирование фактора образования было необходимым для изучения уровня и структуры интеллекта. Сравнение групп по показателям интеллектуального

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развития обнаружило важную роль не только уровня образования, но и учения как способа интеллектуальной деятельности.

Благодаря комплексному характеру исследования основные интеллектуальные функции (различные формы восприятия, уровней и их понижения, которые еще нельзя отождествлять с явлениями инволюции функций). С неравномерностью и разновременностью (гетерохронностью) развития психофизиологических функций мы столкнулись в самом начале этих исследований, а именно при изучении динамики развития в период поздней юности — ранней взрослости, то есть студенческого возраста.

Большинство исследователей описывает процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития, именно в этом возрастном диапазоне расположены сенситивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении. Тем не менее непрерывное прослеживание микровозрастных сдвигов в пределах этого возрастного диапазона показало, что этот диапазон более противоречив, чем предполагалось в возрастной психологии и психофизиологии. В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции («пики», или «оптимумы») совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижения других функций.

Противоречивое совмещение разнородных процессов образует сложную структуру развития психофизиологических функций взрослого человека не только в период как ранней, так и средней зрелости. Эта структура видоизменяется в различные периоды, как это можно представить из соотношения моментов

Микро-периоды (годы)	Повышение функционального	Стабилизация функционального	Понижение функционального уровня
18-22	46,8	20,6	32,6
23-27	44,0	19,8	36,2
28-32	46,2	15,8	38,0
33-35	11,2	33,3	55,5

развития в различные микропериоды зрелости (%). Наименьшая частота моментов относится к стабилизации функционального уровня. Причем длительность этих состояний измеряется двумя-тремя годами. Наибольшая частота моментов относится к положительным сдвигам (повышению функционального уровня). Обращают на себя внимание и значительные отрицательные сдвиги (моменты понижения). Однако ряд отрицательных сдвигов

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

предшествует оптимумам, они являются, таким образом, скрытым периодом перестройки функций, подготавливающим ее подъем. При исследовании сопоставлялись моменты развития как интеллектуальных функций (мышления, памяти, внимания), так и нейродинамических характеристик (силы и динамичности нервных процессов) и наряду с этим — психомоторные и общефизиологические показатели, связанные с энергетическими процессами (основной обмен, теплопродукция и т. д.). Эта противоречивая структура развития характеризует как самые сложные образования (например, общий, вербальный и невербальный интеллект, логические и мнемические функции), так и самые элементарные процессы (например, теплообразование и метаболизм) и свойства индивида (нейродинамические характеристики). Например, наибольшие величины положительных сдвигов отмечены в насыщении крови кислородом, общем интеллекте, динамичности торможения, вербальном интеллекте и т. д., а наименьшие — в невербальном интеллекте, с одной стороны, в динамичности возбуждения и теплообразовании — с другой.

Не менее интересны качественные характеристики отрицательных сдвигов. Наибольшие величины сдвигов отмечены в области невербального интеллекта, памяти, динамичности возбуждения, психомоторике, а наименьшие, с одной стороны, в мышлении, с другой — в насыщении крови кислородом. Что касается моментов стабилизации, то наибольшие величины относятся к области вербального интеллекта и внимания, с одной стороны, теплообразования — с другой.

Мы не приводим аналогичных данных о динамике основного обмена, артериального давления крови, остроты зрения, перцептивных констант и других функций разного уровня.

Развитие и этих функций продолжается в различных направлениях, и ни в одной из них не отмечено на всем возрастном диапазоне доминирование моментов стабилизации функционального уровня. Следовательно, эти структурные особенности психофизиологического развития взрослых людей имеют общий характер и определяют его многоуровневую природу.

Психофизиологическая динамика взрослости

Каждый из периодов развития взрослого человека (состоящий в свою очередь из серии микропериодов) противоречиво сочетает разные процессы становления: нарастание мощи одних функций, понижение работоспособности других, стабилизацию уровней функционирования ряда характеристик. Структура развития взрослости — зрелости значительно сложнее, чем любая более однородная и однонаправленная структура периодов созревания и старения. По отношению к ранним фазам онтогенеза установлено, что рост и созревание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

разных тканей, органов и систем организма протекают разновременно (гетерохронно); порядок роста и созревания выражает определенные зависимости одних органов и систем от других. Существуют градиенты созревания, то есть разности в порядке и темпах развития (например, более быстрое созревание дистальной части нижней конечности сравнительно с проксимальной; опережающий по сравнению с туловищем рост головы; туловища по сравнению с конечностями; более раннее созревание проекционных (соединяющие серое вещество больших полушарий с нижележащими структурами центральной нервной системы, в том числе со спинным мозгом, а также просто различных скоплений нейронов, различных отделов ЦНС между собой. Благодаря проекционным волокнам осуществляется взаимосвязь и совместная деятельность структур ЦНС. Среди проекционных путей выделяют восходящие (афферентные) и нисходящие (эфферентные). Первые несут в головной мозг информацию, полученную от рецепторов как внешней, так и внутренней среды. В связи с этим по характеру идущей информации восходящие пути бывают экстероцептивными (импульсы от болевых, температурных, тактильных рецепторов кожи и импульсы от органов чувств – зрительные, вкусовые, слуховые, обонятельные), проприоцептивными (несут импульсы от рецепторов мышечно-сухо-жильно-суставного аппарата о положении тела, мышечной работе и прочее) и интероцептивными (проводят информацию о внутренней среде организма, полученную от рецепторов внутренних органов и сосудов).) путей головного мозга сравнительно с комиссуральными (связывают участки серого вещества различных полушарий. С их помощью координируется деятельность аналогичных нервных центров полушарий мозга. Переходы комиссуральных волокон с одного полушария на другое образуют спайки. Всего их три: мозолистое тело, передняя спайка и спайка свода. Мозолистое тело образовано волокнами, соединяющими новые отделы мозга, в белом веществе полушарий эти волокна расходятся веерообразно. Колено и клюв мозолистого тела несут волокна от лобных долей головного мозга, в белом веществе пучки этих волокон образуют лобные щипцы по бокам от продольной щели головного мозга. Участки коры центральных извилин, височных, теменных долей связаны посредством ствола мозолистого тела. Валик мозолистого тела несет волокна от задних областей теменных, а также затылочных долей. В белом веществе по бокам от продольной щели головного мозга пучки этих волокон образуют затылочные щипцы. Спайка свода соединяет серое вещество височных долей и гиппокампа разных полушарий), а комиссуральных сравнительно с ассоциационными (проводящие пути головного мозга, которые соединяют различные участки серого вещества, расположенного в том же полушарии) и т. д.).

Градиенты созревания различных органов и систем рассматриваются как проявление организации роста, его упорядочения и регуляции, поддержание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

постоянства в развивающихся системах (так называемого гомеореза), поскольку скорости развития различных частей этих систем согласованы. Гетерохронность функционирования разных органов есть, следовательно, одно из проявлений целостности организма. В современной науке установлено, что не только созревание, но и старение характеризуется гетерохронностью функциональных сдвигов, в связи с чем инволюция лишь постепенно распространяется по разным системам и уровням жизнедеятельности организма как целого.

В психофизиологии взрослых до недавнего времени не было данных, позволяющих судить о гетерохронном развитии различных функций, за исключением психомоторных и речевых. Д. Б. Бромлей, В. Шевчук и другие исследователи указывают на значительно более ранние сроки оптимумов и кульминационных достижений для психомоторных функций и основанных на них видах деятельности (спортивной, хореографической). Отмечены и более ранние сроки инволюции психомоторных функций (сравнительно с речевыми).

По данным ряда исследователей, моторное научение, весьма успешное в детстве и в ранние периоды зрелости, оказывается малоэффективным в среднем и тем более пожилом возрасте. Словесное научение, напротив, приобретает более эффективный характер по мере индивидуального развития и может с успехом применяться в более поздние периоды зрелости, что свидетельствует о возрастающей мощи второй сигнальной системы. Сравнительная долговечность вербальных функций, конечно, характеризует поступательный ход психофизиологической эволюции взрослого человека. Однако вряд ли это прогрессирующее нарастание вербальных функций происходит за счет инволюции психомоторных функций. Это столь же маловероятно, как объяснение более раннего старения психомоторных функций прогрессом речевых функций. Общеизвестно многообразие психомоторных функций, рабочих поз и манипулирования при разных видах трудовой, спортивной, графической и другой деятельности.

Движения опорно-двигательного аппарата (ходьба, бег и г. д.), выразительные движения в структуре поведения (мимика, жестикуляция) характеризуются пространственными, временными и собственно силовыми параметрами, которые развиваются гетерохронно и у взрослого человека. Например, по данным нашей лаборатории, сила рук (как правой, так и левой) максимальна у мужчин 18-19 лет, значительно выше мышечной силы мужчин 30 35 лет. Скорость двигательных реакций (время обведения фигур, скорость ходьбы) у 18-19-летних превышает это время у старшей группы. Однако точность ходьбы (степень отклонения от прямой в градусах) у более старших вдвое выше при открытых глазах, а при закрытых глазах в 5 раз. При обведении фигур точность движения старших оказалась также более высокой; показательно и различное действие вестибулярной нагрузки (после вращения): старшие (30-35

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лет) сохраняют превосходство в точности движений, а младшие — в скорости. Эти различия выражают гетерохронность развития пространственных и временных параметров одних и тех же двигательных структур.

Новейшие исследования И. А. Розе показали, что период поздней юности отличается наиболее высоким уровнем дифференцированного усилия мышечного тонуса кисти рук, но по отдельным показателям уступает следующему периоду — ранней взрослости (по характеристике волевого усилия, пространственному определению центрального положения головы, равномерному распределению тяжести тела, точности графических движений). Период ранней взрослости (21-25 лет) в психомоторном отношении имеет ряд преимуществ перед поздней юностью в фоновом (обычном) состоянии. Но и позднее (в 30-35 лет), когда отмечается снижение уровня ряда психомоторных функций в фоновом состоянии, обнаружена большая устойчивость (сравнительно с периодами юности и ранней взрослости) психомоторных функций в условиях повышенных нагрузок.

Эти явления психомоторного развития взрослых связаны с возрастающим вовлечением левой руки и правого полушария в психомоторные структуры, с увеличением пластичности механизмов двигательной асимметрии (доминирование правой или левой руки), сменой видов асимметрии, расширением системы связей психомоторных функций с другими функциями (нейродинамическими, психовегетативными и интеллектуальными). Разнородность структуры развития взрослого человека проявляется и в психомоторной сфере.

Со времен И. М. Сеченова известно, что регулятором движений человека является образ. Зрительно-моторная координация и зрительная регуляция сложных предметных действий подкрепляются всевозрастающей по тонкости анализа скелетно-мускульной энергии кинестезией (мышечным чувством). Подход к психомоторным функциям взрослого человека с этой стороны особенно важен для понимания механизмов таких действий, как, например, слежение, дозировочные микродвижения, упреждающие (экстраполяционные) двигательные реакции на движущийся объект и др.

В условиях современного научно-технического прогресса сенсомоторные реакции операторов достигают высокой сложности, причем наибольшее усложнение касается структуры восприятия оператором сигналов (их обнаружения, различения и опознания). Поскольку перестройка деятельности в этих условиях охватывает взрослых людей разного возраста, в том числе среднего и пожилого, большой практический интерес представляет вопрос о потенциалах сенсорно-перцептивного развития взрослого человека. Один из ведущих специалистов по психологии взрослых В. Шевчук обнаружил, что у взрослых людей постепенно снижается уровень элементарных зрительных функций, но одновременно повышается уровень и общая культура наблюдения, с помощью

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которого и регулируется процесс деятельности. Он объяснил это противоречие тем, что мышление продолжает развиваться и полностью определяет восприятие, категориальность которого нередко рассматривается как функция мышления. Это объяснение, как нам представляется, недостаточно учитывает первичную (по отношению к мышлению) роль сенсорно-перцептивных процессов и их потенциал, связанный с самыми основными и важными процессами аналитико-синтетической деятельности головного мозга человека.

Рассмотрим некоторые новейшие данные о развитии сенсорно-перцептивных процессов у взрослых, полученные в нашей лаборатории. Систематическое исследование возрастных особенностей (от раннего детства до старости) объема и структуры поля зрения было осуществлено Е. Ф. Рыбалко. С помощью современных экспериментальных и математических методов ею установлено, что объем восприятия достигает своего оптимума у взрослых людей в среднем возрасте (с 30 лет) и сохраняется на высоком уровне и у пожилых людей. Однако в разные периоды зрелости этот оптимум обусловливается разными механизмами, что свидетельствует о перестройке всей воспринимающей деятельности аппарата восприятия. О структурной динамике поля зрения свидетельствует ряд преобразований во взаимодействии монокулярных полей зрения (правого и левого глаза), смена доминирования в бинокулярном поле того или иного глаза, а также соотношения горизонтали-вертикали в структуре поля зрения. М. Д. Дворяшина охватила весь диапазон перцептивного развития (от детства до старости) в отношении константности восприятия, одного из самых фундаментальных его свойств. В отношении как константы формы, так и константы величины было установлено преимущественное влияние у взрослых (сравнительно с детьми и подростками) измерительной практики и геометрических знаний на перцептивные константы.

Таким образом, практический (профессионально-трудовой) опыт имеет решающее значение для перцептивного развития взрослых, повышая чувствительность и стабилизируя зрительную систему на высоком уровне. При сопоставлении разных возрастных групп установлено, что некоторые свойства восприятия с возрастом улучшаются, а некоторые ухудшаются, то есть действие возрастного фактора разнонаправленно.

Сложная структура развития взрослых проявляется, как мы видим, не только в психомоторных, но и в перцептивных функциях. Специальное изучение гетерохронного развития различных сенсорно-перцептивных функций в периоды поздней юности -— ранней взрослости, осуществленное Л. Н. Гольбиной и В. Н. Панферовым, сопоставление 12 характеристик этих функций и связанных с ними интеллектуальных процессов показало, что с 18 до 23 лет уровень некоторых функций повышается (объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, константность опознания,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

внимание), других — понижается (острота зрения, кратковременная зрительная память) или стабилизируется (наблюдательность, общее интеллектуальное развитие).

Между различными направлениями сдвигов перцептивного развития обнаружены определенные корреляционные зависимости. Усиление сенсорно-перцептивного комплекса первого уровня категориального восприятия (узнавание) в 20 лет выявило временное ослабление корреляционной мощности второго уровня восприятия (опознание). Наибольшие различия между этими уровнями обнаружены в 18 лет. К 22-23 годам показатели эффективности узнавания и опознавания сближаются, причем усиление их взаимосвязи сопровождается повышением общей продуктивности восприятия.

Развитие перцептивного внимания взрослых исследовалось Л. Н. Фоменко, изучившим объем, избирательность, переключаемость, устойчивость и концентрацию внимания, возрастная изменчивость которых носит ясно выраженный гетерохронный характер. Установлено, что наиболее высокий уровень объема внимания характеризует среднюю, а не раннюю взрослость. Оптимум объемной характеристики внимания относится к 33 годам, а весь период повышения уровня охватывает возрасты от 27 до 35 лет. Наименьший объем внимания свойствен периоду поздней юности (18-21 год), что, в общем, согласуется с динамикой развития перцептивных функций, отмеченной выше. В этом же направлении развивается избирательность внимания, оптимум которой относится к 33 годам жизни. Несколько раньше (29 лет), но также в среднем возрасте, располагается наиболее высокий уровень переключения внимания. Устойчивость внимания усиливается начиная с 22 лет и достигает оптимума в 34 года. Динамика концентрации внимания имеет более выраженный ритмический характер: повышение уровня (с 18-20 лет) сменяется постепенным понижением (особенно в 22-24 года), стабилизацией и повышением функции на более высоком уровне.

Существуют прочные корреляции между объемом, переключением и устойчивостью внимания, с одной стороны, избирательностью и концентрацией - с другой. Внимание, как известно, является регулятивной функцией, а его эволюция свидетельствует о длительном процессе формирования и преобразования механизмов регулирования умственной деятельности у взрослого человека. Физиологические основы внимания уясняются в свете принципа доминанты А. А. Ухтомского и учения И. П. Павлова о взаимной индукции нервных процессов.

В нашем исследовании изучалась возрастная изменчивость некоторых свойств этих процессов (сила — чувствительность нервной системы, динамичность возбуждения и динамичность торможения). Полученные данные

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

были скоррелированы с различными другими характеристиками развития (интеллектуальными и психомоторными), в том числе и внимания взрослых.

В опытах Н. Г. Зыряновой констатировано замедление с возрастом времени реакции (на свет или звук), сопряженной с возрастанием средних величин отклонения, объясняемого постепенным ослаблением возбудительного процесса и уменьшением его сопротивления внешнему торможению. Первоначально, в 18-21 год, имеется несоответствие в скорости реагирования на свет и звук, но затем межанализаторные различия по силе — чувствительности исчезают, а в 29-33 года положительная корреляция между ними достигает высокого уровня значимости. Особенности гетерохронного развития возбудительного и тормозного процессов, определяемых по одному и тому же параметру — динамичности, — установлены В. Д. Небылицыным.

Динамичность возбуждения в своем развитии обнаруживает нарастание и оптимум в 19-21 год, понижение в 22—24 года и некоторые подъемы в 25-28 лет, вновь понижение и стабилизацию на относительно низком уровне. Динамичность торможения, напротив, не только не понижается с возрастом, а несколько даже увеличивается, обнаруживая в своем развитии оптимумы в 19, 22-24 и 29-33 года.

Возрастание роли тормозных процессов в нейродинамике взрослого человека проявляется в изменении типов неуравновешенности: преобладание возбуждения наиболее заметно в группе самых молодых (18-21 год), где встречается 47% возбудимых, и наименее - в старших возрастных группах, в которых число возбудимых снижается до 27%. Напротив, у неуравновешенных в сторону торможения встречается в старших группах до 50%, равно как с возрастом увеличивается число уравновешенных (по нейродинамике) испытуемых.

Интересны особенности корреляции нейродинамических свойств и мнемических функций. В 18-21 год имеется положительная корреляция между чувствительностью нервной системы и эффективностью запоминания, а в 29-35 лет — между выносливостью нервной системы и эффективностью запоминания. Для группы в 18-21 год более характерна корреляция между динамичностью возбуждения и мнемическими функциями, а для группы в 29-35 лет — между этими функциями и динамичностью торможения.

Наши данные значительно дополняют, а частично и исправляют описанные в зарубежной психологии возрастные характеристики развития вербального и невербального интеллекта у взрослых. Д. Векслер показал, что пики некоторых вербальных функций достигают максимума в 40 лет; другие функции понижаются после 30 лет (функции невербального интеллекта). Более высокие показатели обнаруживаются в диапазоне 25-34 лет, а не в юности (18-19 лет), что расходится с мнением многих авторов (особенно Ш. Бюллер и ее последователей) о юношеском оптимуме функционального развития интеллекта. Некоторые

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

современные зарубежные исследователи (Д. Б. Бромлей, Н. Доппельти С. Валлидж) подтверждают выводы Д. Векслера и указывают, что лексические функции и осведомленность непрерывно возрастают после 25 лет, а невербальные функции начинают снижаться с этого момента, достигая низкого уровня в 40 лет.

Наши данные о развитии психомоторных, перцептивных функций, внимания и нейродинамических характеристик свидетельствуют о более сложной картине развития, включающей основы механизмов именно той формы интеллекта, которую называют невербальной. Л. А. Баранова, Л. Н. Грановская, М. Д. Дворяшина установили, что ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием моментов повышения и понижения уровня. Пики, или оптимумы, отмечены в 19, 22, 24-26, 35, но особенно в 29-30 лет; понижение — в 23, 31-34, но особенно в 20-21 год. Стабилизация достигнутого уровня обнаружена лишь в 26-27 и 32-33 года. Несколько чаще встречаются эти моменты стабилизации уровня в развитии вербального интеллекта (в 20-21 год, 23-24 года, 26-28 и 32 34 года). Пики, или оптимумы, обнаруживаются здесь и 19, 22, 25-26 и особенно в 30 лет, а моменты снижения — в 20-21 и 23-24 (стабилизация на сниженном уровне), а затем после 30 лет.

Неравномернее ход развития невербального интеллекта, в котором стабилизация отмечается лишь однажды в поздний период — в 31 -33 года, причем на относительно высоком уровне. Пики, или оптимумы, невербального развития приходятся на следующие годы — 19, 21, 25, 29, 34, а моменты снижения уровня- на 20, 22-24, 26-27, 30 и 35 лет.

Стабилизация функционального уровня для всех видов интеллекта является, следовательно, частным случаем, а не общим законом. Не обнаружено и фронтального усиления моментов понижения функций к концу периода, которое можно было бы однозначно определить как симптом инволюции. Особенно существенно то, что во всех случаях относительное снижение уровня после 30 лет происходит после наибольшего пика и поэтому по шкале занимает более высокое положение, чем, например, оптимум функций в периоды поздней юности — ранней взрослости. При изучении интеллекта и его функций нами специально учитывался уровень образования; приводимые данные характерны для всех уровней образования.

Возрастная динамика мнемических функций (исследование Я. И. Петрова) отличается чрезвычайной лабильностью и противоречивостью. Моменты стабилизации относятся только к 21-22 годам (на сниженном уровне) и к 23-24 годам (на повышенном уровне). Размах колебаний между пиками развития и моментами снижения мнемических функций весьма значительный. Периоды наибольшего снижения в 24-26 лет сменяются периодом наибольшего подъема в 27-30 лет. Чередование этих моментов повышения (19,23,32 года) и понижения (20-21, 31, 33-35 лет) с постепенно уменьшающейся разностью между ними

РЕПОЗИТОРИЙ ВГТУ

характеризует неравномерность мнемического развития с более выраженной, чем в общем интеллекте, тенденцией к последовательному снижению функционального уровня.

В исследовании Е. И. Степановой моменты стабилизации возрастной динамики мыслительных функций (относящихся к образному, словесно-логическому и практическому мышлению) отмечены лишь в начале (18-19 лет) и в конце (34 -35 лет) изучаемого возрастного диапазона. Оптимумы располагаются в 20, 23,25,30,32 года, а снижение - в 21-22,24, 26,28,31, 33-35 лет. Сопоставление этих моментов у разных по уровню образования групп показывает зависимость общего хода развития мышления от уровня образования и практического опыта.

Вместе с тем в старших возрастах по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации усиливается влияние на интеллектуальное развитие человека, его индивидуального стиля умственной работы, связанного как с образованием, так и с индивидуально-типическими особенностями. Косвенное влияние на изменение степени сложности мыслительных операций оказывает и возраст, но именно в связи с образованием. По данным Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, у людей с высшим образованием не происходит сколько-нибудь заметных изменений в уровне их операциональных структур. Между тем у испытуемых тех же возрастов, имеющих незаконченное среднее образование, наблюдается снижение с возрастом степени сложности операций.

Сопоставляя разные типы решения эвристических задач (по характеру выдвижения гипотез, их проверки и обоснования), Ю. Н. Кулюткин обнаружил, что с возрастом усиливается тенденция к сокращению крайних решений (как импульсивных, так и замедленных) и к возрастанию числа решений уравновешенных. Этот вывод тем более интересен, что относится к мыслительным операциям взрослых людей (18-35 лет), то есть к «логике взрослого», динамизм которой исследован еще совершенно недостаточно.

Мы придаем всем этим экспериментальным данным особое теоретическое значение именно потому, что они относятся к психофизиологическим характеристикам человека, связанным е фундаментальными мозговыми механизмами онтогенетического развития. Эти данные свидетельствуют о закономерностях образования и преобразования как уровневых, так и структурных характеристик нервно-психического развития и после наступления зрелости, причем не только в связи с прогрессом второй сигнальной системы, но и с общими основами аналитико-синтетической деятельности мозга.

Межфункциональные связи в структуре интеллекта взрослого человека

Преимущества комплексного изучения многих характеристик и одних и тех же людей (как с помощью метода возрастных или поперечных срезов, так и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«длинника», или лонгитюдинального метода изучения процессов развития взрослых) сказались не только в возможности определения гетерохронности развития разных функций, но и единой структуры интеллекта и личности

Большое число экспериментальных данных, вполне удовлетворяющее требованиям статистических выборок, обрабатывалось математико-статистически, особенно в целях выявления корреляции между различными характеристиками и определения веса того или иного фактора интеллектуального развития взрослых. Благодаря применению графических средств метода корреляционных плеяд установлено, что в 18-21 год корреляционная плеяда из разных функций выступает в виде относительно простой структуры — цепочки связи. С 22-25-летнего возраста корреляционные связи образуют сложноветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров — мнемологического (единая структура памяти — мышления) и аттенционного (фактор внимания).

Этот комплекс сохраняется по своей структуре, но увеличивается по количеству положительных и отрицательных корреляций. В 30-35 лет весь сложноветвящийся комплекс перестраивается в связи с тем, что единый мнемологический центр расщепляется и возникают два самостоятельных ядра (мнемическое и логическое) при сохраняющем свое положение аттенционном факторе. Отметим, что положение аттенционного фактора существенно меняется в ходе развития: в период поздней юности (18-21 год) он занимает четвертое место, а начиная с периода ранней взрослости (22-25 лет) — второе место и в последующие периоды среднего возраста прочно занимает это место, что свидетельствует об особой важности регуляции всех интеллектуальных свойств взрослого человека, учитывая все возрастающее число корреляционных связей, а также их тесноту и мощность.

Согласно предварительным данным, в 34-35 лет корреляционная структура упрощается и группируется вокруг двух центров: логического и аттенционного. Есть и другие признаки усиления целостности интеллекта, выраженные в становлении его иерархической структуры. Несомненно, становление этой целостности — многолетний и противоречивый процесс, в котором определяющую роль играют образование (объем усвоенных знаний и общий уровень информации) и учение, то есть деятельность, с помощью которой происходит усвоение знаний, навыков, умений. Особое значение имеет фактор учения как постоянной умственной работы, определяющей общий высокий тонус интеллекта. Именно поэтому в структуре интеллекта (его корреляционных плеядах) особенно важное положение занимают мышление и память, различные характеристики которых развиваются, хотя и асинхронно, но сопряженно и взаимозависимо. В развитии памяти, как и мышления, намечается несколько периодов, сопоставление которых обнаруживает удивительный феномен —

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

своего рода мнемологический градиент. В 19, 24,28 лет мнемические функции опережают развитие логических, в 20, 23, 25, 31 и особенно в 32 года резко снижаются по уровню сравнительно с мышлением; лишь в 22, 26, 34 года совпадают моменты снижения обеих функций, а в 30 лет — моменты общего повышения.

Очевидно, изменение одной функции происходит в зависимости от преобразования другой. Эта взаимозависимость ясно обнаруживается не только при наложении кривой развития одной функции на другую, но и посредством математико-статистических методов — корреляционного и факторного анализа. Объяснение этой межфункциональной зависимости крайне затруднительно с точки зрения существующих в психологии и педагогике теорий, ставящих мнемические процессы в одностороннюю зависимость от процесса мышления и логических операций.

Процессами памяти стали особенно интересоваться в последние десятилетия в связи с некоторыми кибернетическими концепциями и достижениями в изучении молекулярных основ памяти. Полученные нашим коллективным исследованием данные о противоречиях мнемологического развития взрослых могут быть интерпретированы в связи с этими новейшими подходами.

Память и мышление — основные формы переработки информации, и в этом их общая природа. Усвоенная с помощью понимания и запоминания информация перерабатывается путем своего рода «прессования», осуществляемого памятью, и «фильтрации» посредством ценностно-ориентированного мышления. На основе этих первичных операций строится обобщение первого уровня, выступающего в форме глобального или избирательного сохранения усвоенного. Именно эта сохраненная информация становится объектом все новых и новых логических действий, главным образом с помощью перекодирования единиц информации и их групп, построения из них новых смысловых систем и абстрагирования — образования новых понятий. Так строится с помощью мышления второй уровень обобщения в виде рациональной систематизации знаний, который приводит к перестройке механизмов «фильтрации» и «прессования» вновь усваиваемых знаний. Наконец, при достаточном расширении объема информации и его интегративной организации строится третий уровень обобщений — концептуальный — формирование гипотез и концепций, совершенствование всей системы логических операций.

Такое понимание позволяет найти подступ к объяснению связи между моментами понижения уровня логических и повышения мнемических функций, возникающими, возможно, в критических пунктах развития интеллекта, когда избыточность обобщений и абстрагирования ограничивает накопление и сохранение вновь усваиваемой информации. Напротив, повышение логических

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

функций при понижении мнемических возникает, возможно, именно тогда, когда накопление избыточной и сохранение всей информация происходит при некотором снижении эффективности «фильтрации» вновь усваиваемых знаний.

Регулирование процессов накопления, сохранения и логического преобразования знаний (в гипотезы, концепции, принципы деятельности) в процессе обучения, очевидно, должно учитывать изменяющиеся взаимоотношения между памятью и мышлением на всем протяжении интеллектуальною развития.

Несомненно, в теории интеллекта взрослого человека эта ложная диалектика памяти и мышления занимает одно из важнейших мест. Жизненный опыт, столь существенный для различий между взрослыми людьми, представлен во все более усложняющихся с возрастом мнемологических структурах. Дальнейшее изучение нами более старших возрастов (35-0 лет) должно способствовать более глубокому пониманию этих структур. Сложная социальная и психологическая природа жизненного опыта личности, связанного с ее жизненным путем (биографией) и историей деятельности в обществе, должна стать специальной проблемой психологии взрослых. В зарубежных исследованиях все еще наблюдается известное обособление теории интеллекта и теории личности. Между тем глубокие связи между ними, особенно проявляющиеся в мотивации умственной деятельности, зависящей от установок, потребностей, интересов и идеалов личности, уровня ее притязаний и т. д. во многом определяют активность интеллекта. В свою очередь, характерологические свойства личности и структура ее мотивов зависят также от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта. Сложные взаимосвязи между личностью и интеллектом обнаружены в ряде биографических исследований педагогов (Н В. Кузьмина), ученых (З. Ф. Есароа), шахматистов (Н. В. Крогиус), конструкторов (М. Г. Даветшин). Исследования лаборатории дифференциальной психологии Ленинградского государственного университета (работы Г. И. Акинщиковой, Л. Н. Гольбиной, М. Д. Дворяшиной, И. М. Палея, Б. С. Одерышева, Н. Н. Обозова, К. Д. Шафранской и др.) помогли обнаружить сложные связи между интеллектуальными и характерологическими особенностями, с одной стороны, нейродинамическими, психовегетативными, метаболическими характеристиками взрослого человека — с другой. Эти сложные связи включены в более общие социально-психологические структуры и зависят от социального статуса личности в группах и коллективе, степени развития ее социальных функций и успешности работы. В определенном смысле эти сложные связи управляются более общими социально-психологическими структурами. Возрастная психофизиология взрослых, дифференциальная психология личности и социальная психология должны строиться в одной системе, что представляется

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нам особенно важным для прикладной психологии, в том числе для педагогической психологии взрослых. Теория обучения взрослых до недавнего времени не располагала даже приблизительными данными о возрастных изменениях человека в различные периоды зрелости. Обычное разделение зрелости, или взрослости, на молодость, средний и пожилой возраст выявляло лишь качественное своеобразие нижней (молодость) и верхней (пожилой возраст) границы зрелости, наличие в первом из них прогрессивных сдвигов развития, а во втором — инволюционных процессов, объединяющих пожилой возраст с последующими фазами старости. Такое разделение границы между юностью и молодостью, между пожилым возрастом и старостью не давало возможности описать комплекс признаков наступающей фазы развития, определить момент ее наступления и длительность протекания. Характеристика среднего возраста как некоторого стационарного состояния равнодействия эволюционно-инволюционных процессов также не содержала какого-либо комплекса признаков качественных психологических изменений (личности и интеллекта, механизмов поведения и жизнедеятельности). Все это исключало возможность психологического обоснования форм и методов обучения взрослых и тренировки их психофизиологических свойств.

Накопленные за последнее время научные данные о возрастных изменениях взрослых людей, а также новейшее понимание целостности онтогенеза, единства и взаимосвязи всех периодов человеческого развития позволяют подойти к построению психофизиологической периодизации возрастных фаз зрелости или взрослости, характеризующей типологические и метрические свойства этих фаз человеческой жизни.

В ходе развития взрослого человека возрастает степень обучаемости при некотором замедлении скорости интеллектуальных реакций. На основе определенных возрастных синдромов представляется возможным построение ориентировочных характеристик обучаемости взрослых людей в разные периоды зрелости.

Общее и специальное образование для взрослых выполняет не только культурную и техническую функцию, но и помогает достижению высокой жизнеспособности и жизнестойкости человека. Развитие интеллекта и личности, способность к обучению, постоянному самообразованию взрослого человека — огромная сила, противостоящая инволюционным процессам.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л. И. Анцыферова

НОВЫЕ СТАДИИ ПОЗДНЕЙ ЖИЗНИ: ВРЕМЯ ТЕПЛОЙ ОСЕНИ ИЛИ СУРОВОЙ ЗИМЫ? (Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.)

За последние десятилетия в ряде стран мира значительно увеличилась продолжительность жизни человека, многие достигают возраста 90 и более лет. В результате этого поздний возраст человека представляется психологу уже не как короткий и тягостный отрезок жизни больных и беспомощных людей, но как значительный по своей продолжительности и социально-психологической значимости период индивидуального пути личностей, не желающих существовать на «обочине» жизни. Период этот недостаточно охвачен научными исследованиями. Если первые 25 — 30 лет жизни человека детально изучены, разбиты на многочисленные стадии и этапы, в рамках которых выделены характерные для них проблемы и кризисы, то столь же длительный отрезок поздней жизни выступает недифференцированным, расплывчатым, во многом непознанным.

Чтобы ярче представить предмет изучения, некоторые психогеронтологи обращаются к воспоминаниям своего детства, в которых большое место занимают образы старых людей. Так, К.Свенсон описывает маленький городок, по улицам которого он идет со своим прадедом. Они идут мимо скамеек, на которых сидят старики-патриархи, и каждый прохожий обращается к старым людям со словами привета. Это почтительное отношение подтверждает общественный статус стариков, их почетное место в социуме. Несколько десятилетий назад в современном обществе получил распространение иной образ стариков как бесполезных и обременяющих общество людей. В то же время психологические исследования наших дней воссоздают, например, такие образы людей позднего периода жизни: они преуспели в жизни, накопили богатый опыт, но желают получить новейшие знания в области своей или смежной профессии и идут в колледж, не стесняясь своего возраста. Находясь в предпенсионном возрасте или миновав его, они тем не менее строят обширные планы на будущее и реализуют многие свои замыслы. Но психологам приходится иметь дело и с другими стариками — пассивными и подавленными людьми, переживающими выход в отставку как трагическое событие жизни, с которым они не могут совладать. Такие люди в поздние периоды жизни — не изображения разных возрастных групп. Это представители разных личностных типов, неодинаково конструирующих свою жизнь и прибегающих ко многим, подчас противоположным стратегиям преодоления жизненных трудностей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В настоящее время большинство людей нелегко переживают приближение 60 — 65 лет. Именно этими роковыми годами по легенде, рассказанной Свенсоном, более ста лет тому назад канцлер Бисмарк определил границу работоспособности человека, и она была принята многими государствами. Между тем за это столетие в обществе произошли существенные изменения — улучшились сама жизнь, условия труда, большими успехами отмечено развитие медицины. Многие психологические исследования показывают, что большинство людей в постпенсионном возрасте сохраняют работоспособность, компетентность, интеллектуальный потенциал. «Новые старики», как стали называть в наши дни пожилых людей, отстаивавших свои права на активную жизнь в обществе, могут осваивать и новые профессии, совершенствоваться в сфере своего привычного дела. Результаты исследований, проведенных L.-M.Tollier (1983), указывают на то, что приблизительно 76 % людей, находящихся на пенсии, хотят продолжать работать. Многие из них находят новые занятия, что благотворно сказывается на их здоровье и удовлетворенности жизнью. О.Сегерберг изучал жизнь 1200 человек в возрасте 100 лет. Он приводит высказывание одного из участников исследования: «Мы должны помнить, что работа является биологической необходимостью». Свенсон, опираясь на данные своих работ и исследований Сегерберга, заключает, что «полезность» (или чувство полезности) и «работа» выступают главными факторами, которые обеспечивают и предсказывают значительную продолжительность жизни. Весьма показательны результаты лонгитюдного геронтологического исследования, проведенного в Бонне под руководством Х.Томе и У.Лер. Оно было начато в 1965 г. В нем участвовали 222 человека. К 1977 г. число участников сократилось до 81 человека. Их возраст охватывал период от 72 до 87 лет. Психологов интересовало, в частности, как за прошедшие 12 лет у старых людей изменились показатели активности, приспособленности, побудительности, какой стала способность управлять событиями своей жизни, какое настроение начало преобладать в поздний период жизни. Результаты показали, что у большинства стариков активность отнюдь не уменьшилась, сохранилась система побуждений, улучшился процесс адаптации, однако снизилась способность контролировать события своей жизни и ухудшилось настроение. В то же время у ряда других участников лонгитюда показатели формально-динамических характеристик снизились. Эти данные, как подчеркивают Лер и Томе, указывают на необходимость дифференциального подхода при разработке проблем психогеронтологии

Предварительное обобщение результатов доступных нам работ, касающихся психологии позднего периода жизни, позволяет выделить два личностных типа, отличающиеся друг от друга уровнем активности, стратегиями

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

совладания с трудностями, отношением к миру и себе, удовлетворенностью жизнью.

Представители первого типа мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию. А между тем это событие психологи считают одним из трех предикторов скорой гибели людей пожилого возраста. Вторым предиктором является смерть одного из супругов, проживших вместе долгую жизнь. Третий предиктор — это переселение старых людей в дом престарелых, особенно если перемещение на новое местожительство происходит помимо воли индивида. ...Обратимся снова к проблеме выхода на пенсию или в отставку. У психологов действительно есть основания говорить о «шоке отставки». Отставка (или выход на пенсию) означает отделение человека от референтной ему группы, от того дела, которому он посвятил долгие годы. Работник теряет важную социальную роль и значимое место в обществе. Исчезает источник его социальных стимуляций, ухудшается материальное положение. Уходят из жизни друзья, которые могли бы оказать индивиду моральную поддержку. Существенно и то, что у человека резко меняется структура его психологического времени. В хронотопе личности резко уменьшается доля будущего времени, расширявшего ее жизненное пространство, являвшегося тем заслоном, который препятствовал мощной власти прошлого завладеть когнитивно-эмоциональной сферой индивида. На протяжении почти всего своего индивидуального пути человек привык жить планами, близкими и отдаленными целями, проектами и замыслами — разными формами будущего. Привлекая для решения задач, связанных с будущим, свое прошлое, смыкая будущее с прошлым, личность формирует собственное настоящее как поле актуальных мотиваций и активных действий. Между тем для многих пожилых людей отставка — это потеря будущего, за тонкими границами которого жизненный мир заполняется сферой неопределенности и бессодержательности. Прошлое, не будучи оттесняемым будущим, начинает господствовать над жизненным миром индивида. Власть прошлого над личностью, порабощаемой привычками, незабываемыми воспоминаниями, стереотипами и т.п., в образной форме выражена Р. Кастенбаумом. Прошлое, говорит он, пожирает новый момент еще до того, как этот момент обнаруживает свой уникальный характер. Только психологическое будущее с его перспективами и программами позволяет развиваться личности в поздний период жизни и обогащает ее настоящее новыми мотивациями. Исследования показывают, что многие пожилые люди, старающиеся справиться с «шоком отставки», обращаются к стратегиям, смягчающим патогенный характер кризисной ситуации. Широко используется техника «антиципирующего совладения». Она предполагает поиск новых путей включения в общественную жизнь, планирование свободного времени, предвидение негативных состояний и событий в период отставки. По данным Лер, у людей на седьмом-девятом десятке

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лет отмечается высокая активность, которая всегда связана с позитивной установкой на будущее. Люди, планирующие свою жизнь на пенсии, нередко воспринимают отставку как освобождение от социальных ограничений, предписаний и стереотипов рабочего периода. Под влиянием переживания свободы, перехода в слабоструктурированную область своего жизненного мира у личности выявляются новые способности, реализующиеся в увлекательных занятиях. Подобные случаи в своей психотерапевтической практике описывает А. Маслоу. Так, у одной из его пожилых пациенток, вынужденной вырабатывать новый жизненный уклад, внезапно проявились прекрасные художественные способности, о существовании которых никогда не подозревали ни окружающие, ни она сама. У многих индивидов выход на пенсию связан со стремлением передавать профессиональный опыт ученикам. Они испытывают тягу к воспитанию нового поколения, наставничеству. Занятие другим интересным делом, установление новых дружеских связей, сохранение способности контролировать свое окружение порождают удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.

В то же время психологи выявили второй тип людей, вышедших на пенсию. В постпенсионный период у них развивается пассивное отношение к жизни, они отчуждаются от окружения, сужается круг их интересов и снижаются показатели тестов интеллекта. Они теряют уважение к себе и переживают тягостное чувство ненужности. Эта драматическая ситуация — типичный пример потери личностной идентичности и неспособности человека построить новую систему идентификаций. Почему же эти люди так тяжело переживают свой поздний возраст, не борются за себя, погружаются в прошлое и, будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют? Причин такой неблагополучной старости много. Можно предположить, что их привычные жизненные стратегии не включали приемов активного совладания с трудностями. Неспособность контролировать окружающие события обусловила восприятие жизненного мира лишь как источник непреодолимых трудностей и неприятностей. Но есть еще один мощный — социальный — фактор, негативно влияющий на жизнь людей в позднем возрасте. Это широко распространенный в современном обществе стереотип «старости», «стариков, бредущих по "обочине" жизни». По мнению Томе, быстрые инволюционные процессы, обнаруживающиеся у людей в ранний постпенсионный период, — результат их неспособности противостоять мощному влиянию социальных стереотипов. Их интериоризация приводит к негативным изменениям еще совсем недавно активных и здоровых людей.

О зловещем значении насильно навязываемых людям убеждений свидетельствуют воспоминания бывших узников фашистских концлагерей. <...> Охранники изо дня в день внушали узникам, что у них нет никакой надежды на освобождение, нет выбора и лишь смерть может открыть дверь лагеря. В конце

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

концов некоторые люди стали испытывать чувства безнадежности и беспомощности, ЧТО приводило к их быстрой гибели. Другие узники изобрели особую стратегию жизни: они отыскивали в экстремальной ситуации области, в которых оказывались под их контролем некоторые важные аспекты лагерной жизни. Поддерживаемое таким образом чувство контроля помогло им выжить

Возвращаясь к проблеме позднего возраста, подчеркнем, что распространенные в наши дни стереотипы «старости» применимы лишь к конечным этапам постпенсионного периода. На первых же этапах, которые могут длиться десятилетиями, люди сохраняют работоспособность и желание приносить пользу обществу. У «молодых стариков», кроме большого профессионального опыта, закрепился в форме личностных характеристик и позитивный опыт жизни. Они отличаются реалистическим подходом к событиям, способностью преодолевать жизненные трудности без ненужной агрессии и тревоги. Они могут многому научить менее опытных работников и в то же время готовы в случае необходимости учиться сами. По словам Свенсона, время поздней жизни должно стать «периодом респектабельности». Но для этого пожилым людям необходимо приложить усилия, чтобы изменить общественное мнение. В настоящее время в ряде стран «новые старики» все громче заявляют о себе. Поддерживая идеи о повышении общественного статуса «новых стариков», Б.Скиннер цитирует Цицерона: «Старый возраст почитается только при условии, что он защищает себя, поддерживает свои права, не подлизывается ни к кому и до последнего дыхания управляет своей областью» .

Означает ли все вышесказанное, что у людей до глубокой старости сохраняется ясный ум и желание жить, что их интеллект продолжает развиваться и порождать новые идеи? Эти проблемы широко обсуждаются в психогеронтологии и психологии развития. Вопросы ставятся так: каково своеобразие интеллекта у индивида в позднем периоде жизни, что мешает проявлению способностей старых людей? В своем обзоре работ по вопросу устойчивости и изменчивости интеллекта в процессе жизни Н.Датэн с соавторами приводят разные точки зрения. Одни психологи доказывают, что «нет возрастных различий в интеллектуальной компетентности» и лишь пониженная мотивация препятствует ее высокому проявлению у старых людей. Другие психологи, ссылаясь на данные интеллектуальных тестов, доказывают, что в постпенсионном возрасте интеллект снижается. Однако многие ученые подвергают критике заложенный в тестах подход к мышлению: согласно этому подходу, высшей формой интеллекта является формально-логическая мысль. То есть, по мнению Ж. Ля-уви-Вьеф (О.ЬаЬо1ме-У1е1), игнорируются глубинные пласты мышления, их особая «логика», которая актуализируется у пожилых людей. Изучая ход выполнения тестов интеллекта в разные периоды жизни, психологи показывают, ЧТО индивиды на этапе поздней жизни относятся к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

тестовым заданиям как к жизненным проблемам, они персонализируют их, дают им несколько интерпретаций, ВИДЯТ возможность разных ответов. Они опираются на интуитивные процессы, прибегают к метафорам, выходят за пределы данной им информации. Ответ, построенный лишь на формально-логическом мышлении, представляется им бедным и односторонним.

Разумеется, у многих людей на заключительных этапах поздней жизни возникают существенные дефекты в интеллектуальной сфере, особенно в области памяти. Но и в этом случае активно-преобразующее отношение к себе индивида помогает ему частично компенсировать снижающиеся интеллектуальные возможности. В этом отношении несравненным примером является опыт Скиннера. Он начал профессионально наблюдать за собой в очень поздние годы. По мнению Скиннера, в это время процессы развития у человека прекращаются: не реализуется более внутренний потенциал, не раскрываются латентные структуры, не повышается эффективность поведения. Эти положения на первый взгляд расходятся с его самонаблюдениями. Ученый говорит о новых идеях, осеняющих его ночью, об оригинальных мыслях, неожиданно возникающих у него во время лекций. Однако он считает, что эти идеи — результат постоянного развития социальной действительности, общества. Старый же человек лишь интериоризует в субъективно-индивидуальной форме эти идеи, но в то же время чувствует себя их источником. Иногда ученый обнаруживает, что необычная мысль, осенившая его, уже была высказана им несколько лет назад. Все эти положения представляются справедливыми, но только частично. Вряд ли можно отрицать творческий характер повторно высказанной мысли: ведь по прошествии многих лет она возникала в новом контексте, актуализировалась применительно к новой проблеме, а значит, наполнилась иным содержанием. Наблюдая за собой, Скиннер отмечает значительные дефекты памяти и повышенную утомляемость. Но он не мирится со своими возрастными изменениями, а вырабатывает стратегии их компенсации: часто забываемые вещи он заранее размещает так, чтобы они обязательно попадались ему под руку (например, вешает зонт на ручку двери); рядом с кроватью ставит магнитофон, чтобы немедленно записать пришедшую ночью в голову мысль. Эту стратегию Скиннер называет «психологическим протезированием окружения». Он перестраивает также способ вербального общения с окружающими, особенно с коллегами. Чтобы во время длинного монолога собеседника не забыть свои возражения, замечания и дополнения, ученый выработал определенные формулы, позволяющие ему вежливо приостанавливать поток слов коллеги и делать нужное замечание.

Старость — это быстрая, но не замечаемая самим субъектом утомляемость. Она отрицательно сказывается на качестве работы, приводит к ошибкам, которые индивид с изумлением обнаруживает позже. Когда Скиннер раздумывал над проблемой утомляемости в позднем возрасте, ему попались отчеты об

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обнаруженных в Гарвардской библиотеке документах, относящихся к концу второй мировой войны. Среди них оказался весьма любопытный для психологов документ. В нем содержался приказ Гитлера, адресованный нескольким оставшимся в Германии ученым. Они должны были выяснить, почему умные и компетентные люди принимают плохие, неверные решения. Ученые ответили, что основной причиной явилось сильнейшее умственное утомление, и перечислили его признаки. После этого Гитлер издал приказ: любого офицера с подобными признаками немедленно направлять на отдых. Многие из выделенных признаков психолог обнаружил и у себя, дополнив список индивидуальными наблюдениями (ошибки в письме, при игре на пианино, чертыхание, склонность порицать других за допущенные в делах промахи, тенденция работать значительно дольше, чем обычно, и т.д.). Восприятие этих признаков индивидом, которому известно их значение, позволяет человеку вовремя прервать свою деятельность, расслабиться, чтобы затем снова работать продуктивно.

Конечно, все компенсирующие стратегии не могут предотвратить наступление периода дряхлой старости, когда человеку уже трудно обойтись без помощи других. Для некоторых стариков одна из самых тяжелых ситуаций в жизни — это переселение в дом престарелых. Как бы ни был благоустроен интернат, люди теряют там возможность контролировать события, принимать решения. Они уже не могут строить собственные планы и реализовывать их. Ученые пытаются разработать приемы психологической помощи обитателям интернатов и найти средства повысить их активность. Позитивная роль возможности контролировать хотя бы некоторые сферы своей жизни выявилась в одном из экспериментов. Исследования заключались в следующем. Обитателей (в возрасте от 65 до 90 лет) одного из весьма благополучных интернатов разделили на две группы, перед каждой выступил директор. Участникам первой группы он сообщил, что они имеют значительные права в своем доме, хотя многие ими и не пользуются. Так, они могут приглашать к себе друзей и сами посещать их; планировать разные социальные мероприятия; распределять свое время так, как им удобно; им не запрещается переставлять мебель в своих комнатах по собственному усмотрению. Сообщалось также, что для них закуплено много красивых растений, понравившееся они могут выбрать и выращивать сами. Выступая перед второй группой, директор подчеркивал, что весь персонал дома с любовью относится к каждому обитателю, сестры и няни охотно выполнят любые их поручения. Если кому-то понадобится помощь, она немедленно будет оказана. В заключение няни вручали каждому участнику какое-нибудь красивое растение. Иными словами, речь перед первой группой была направлена на стимуляцию активности жителей интерната. Директор выделял некоторые области их жизни, за которые они должны были сами нести ответственность. Их побуждали

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

расширять контакты с окружающими, проявлять инициативу. В речи же перед второй группой директор делал акцент на ответственности персонала.

Всех участников эксперимента обследовали за неделю до его начала и через три недели после разных форм воздействия на старых людей. Результаты бесед с ними экспериментатора сопоставлялись с наблюдениями обслуживающего персонала. Члены первой группы сообщали, что они стали более активными, подвижными и ловкими. 48 % из них чувствовали себя более удовлетворенными жизнью, а некоторые даже называли себя счастливыми. Во второй группе позитивные чувства выразили лишь 29 % стариков. Врачи и няни также отмечали значительную разницу между двумя группами. 71 % из второй группы стал более слабым и пассивным .

Итак, исследования показывают, что увеличение продолжительности жизни в некоторых странах привело к появлению новых стадий в позднем возрасте человека. Пока критерии этих стадий не выявлены, мы будем говорить о всем периоде постпенсионной жизни. В периоды, предшествующие глубокой старости, представители постпенсионного возраста тяготеют к активной социальной жизни, стремятся поддерживать и расширять круг своих интересов, (заботятся о поддержании межличностных связей. Они хотят и могут быть полезными обществу. В наши дни «новые старики» борются за свои права, твердо противостоят устаревшим социальным стереотипам. Длительную старческую жизнь они своими усилиями стремятся превратить в «долгую теплую осень». В то же время некоторая часть старых людей, выйдя в отставку, начинает жить бесцветной и пассивной жизнью. Можно предполагать, что и в период старости они продолжают пользоваться привычной для них техникой жизни — смиряться с негативными ситуациями, не пытаясь их изменить. Для таких людей старость — это прозябание, жизнь в «условиях суровой зимы». Дело психологов — детально исследовать поздний период жизни людей и помочь им сделать его респектабельным этапом, укрепляющим в обществе высшие ценности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л. И. Божович, Л. С. Славина

ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОТ МЛАДЕНЧЕСТВА К РАННЕМУ ВОЗРАСТУ (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.)

Специфическим новообразованием переходного периода от младенческого к раннему возрасту является возникновение у ребенка образов и представлений, способных мотивировать его поведение и деятельность. До этого периода, в младенчестве поведение ребенка, как и вся его внутренняя психическая жизнь, определяется лишь непосредственными воздействиями. Младенец еще не реагирует на то, что не находится в поле его восприятия, что не действует на него в данный момент непосредственно. Если у него на глазах забирают игрушку, он плачет, но если отвлечь его внимание, он, как правило, не замечает её исчезновения и продолжает играть с другими игрушками. Точно так же, остро реагируя на уход матери, он остается спокойным, если этот уход совершается не на его глазах. Поэтому, правильно организуя внешнюю ситуацию, можно относительно легко управлять поведением младенца.

Однако наступает момент — примерно в возрасте 1 года 2—3 месяцев, когда ребенок перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждает в этот момент взрослый, пытаясь осуществить свои собственные стремления. Это может быть связано с желанием получить игрушку, которую ребенок оставил в другой комнате, или со стремлением продолжать делать то, от чего его оторвали. Иначе говоря, ребенок становится способным хотеть то, что отсутствует в данной ситуации, но что продолжает жить в его воспоминании. В этих случаях старания взрослых отвлечь внимание малыша при помощи внешних воздействий часто оказываются безуспешными.

Психологические наблюдения, в том числе дневниковые записи матерей-психологов, свидетельствуют о том, что в этот период у детей появляются воспоминания.

Казалось бы, что уж такого значительного в том, что у ребенка появились воспоминания? Но дело в том, что эти воспоминания выполняют побудительную и регулирующую поведение функцию. А это обстоятельство имеет для психического развития ребенка принципиальное значение. Впервые возникает поведение, осуществляющееся в ответ не на внешний стимул, а на внутреннее побуждение, порожденное представлением желаемого. Конечно, это еще не то поведение, которое позволяет старшим детям сознательно принимать решения, по это важный шаг на пути развития произвольности.

Поведение ребенка раннего возраста определяется уже не только тем, что в данный момент воздействует на него извне. Внутренняя мотивация, возникающая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми.

Прежде всего, ребенок в известной мере освобождается от той внешней ситуативности, которая полностью определяла его поведение на первом году жизни. Конечно, полное освобождение от ситуативности возможно лишь на высоком уровне развития личности, когда человек становится способным овладеть обстоятельствами своей жизни и действовать согласно сознательно поставленным целям и принятым намерениям. Такого уровня достигают лишь зрелые люди, да и то далеко не все. В процессе же развития ребенок лишь постепенно освобождается от ситуативности поведения, и процесс этого освобождения характеризует собой становление его личности.

Ребенок раннего возраста делает в этом отношении только первый шаг, но это важный шаг. Теперь уже взрослый не может обращаться с малышом как с существом, не имеющим своих собственных желаний и стремлений. С этого момента ребенок становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

В связи с этим существенным сдвигом в психическом развитии детей должен измениться и подход к их воспитанию. Н. М. Щелованов, видный специалист по изучению и воспитанию детей ясельного возраста, считал целесообразным переводить детей, начиная с 1 года 2 месяцев, в следующую возрастную группу. Он понимал, что прежний подход к ребенку должен быть заменен новым, в противном случае будут постоянно возникать конфликты с воспитателями, капризы и непослушание.

Кстати сказать, кризис одного года, как и последующий кризис трех лет, гораздо легче, почти без трудностей, проходит у детей, воспитывающихся в яслях и дошкольных учреждениях, чем у детей, находящихся в семье. Это происходит потому, что в детских учреждениях воспитание детей организуется с большим учетом их возрастных особенностей, им предоставляется большая свобода действий...

Итак, центральным личностным новообразованием первого года жизни является возникновение **эмоционально насыщенных представлений**, которые могут побуждать поведение ребенка вопреки конкретной ситуации.

Переход от раннего возраста к дошкольному

В период раннего детства (от одного года до трех лет) ребенок проходит огромный путь психического развития: он овладевает ходьбой, речью, у него развивается практический интеллект, он научается различным навыкам самообслуживания, усваивает многие привычки.

В результате дети раннего возраста занимают уже совсем иное место в жизни, чем младенцы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Беспомощность младенца и отсутствие у него собственных, внеситуативных побуждений определяют и поведение взрослых по отношению к нему. Положенный режим сна, питания, прогулок взрослые выполняют неукоснительно и авторитарно. В определенное время ребенка одевают, кормят, укладывают спать. И если он сопротивляется, то, не выясняя причины этого сопротивления, стараются его чем-нибудь отвлечь, и этот прием, как правило, действует безотказно.

Дети раннего возраста уже совсем иные. Это не беспомощные младенцы, не безответные существа — они способны сами, без помощи взрослых удовлетворять многие свои потребности.

Самое главное для формирования личности детей этого возраста заключается в том, что их познавательная деятельность постепенно начинает обращаться не только на внешний мир, но и на самих себя.

Познание себя начинается очень рано. Уже в первые месяцы жизни дети обращают внимание сначала на свои руки, потом на ноги. Они сосредоточенно рассматривают их, хотя изучаемый кулачок часто ускользает от внимания ребенка, так как он не осознает, что этот «предмет» составляет часть его самого. Малыш и дальше продолжает познавать свое тело, свои движения, узнает свое имя. И все же еще долгое время он не имеет осознать себя как субъекта.

Однако наступает момент, когда ребенок как бы открывает самого себя. С этих пор он начинает называть себя не в третьем лице («Маша хочет домой»), а сознательно произносит местоимение «я». Образовалась, как говорят психологи, **«система Я»**, которая знаменует переход от самопознавания к самосознанию. С рождением этого новообразования ребенок поднимется еще на одну ступеньку в формировании своей личности.

Следует подчеркнуть, что в образовании «системы Я», по-видимому, принимают участие не только интеллектуальные, но и эмоциональные компоненты, так как чисто интеллектуальные обобщения такого уровня ребенку этого возраста ещё не доступны.

Возникновение «системы Я» порождает очень мощную потребность — потребность действовать самому. Она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка «Я сам!». В переходный период эта потребность настолько сильна, что доминирует над многими другими потребностями, подчиняет их себе, отчего поведение ребенка производит впечатление произвольного в собственном смысле этого слова. Например, Н. А. Менчинская записывала в своем «Дневнике о развитии ребенка», что её маленький сын, который не хотел принимать лекарство и горько плакал, когда ему насильно вливали микстуру в рот, после слов отца: «Саша, ты — мужчина, ты сам выпьешь лекарство»,— широко раскрыл рот и беспрекословно выпил. В дальнейшем он пил лекарство сам, без капризов, хотя и не сразу. Н. А. Менчинская пишет: «Сначала после обращения к нему он

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отходит, отрицательно машет головой, делает вид, что занят чем-то другим, а потом решительно подходит и выпивает лекарство».

Необходимо не только считаться с потребностью ребенка этого возраста в самостоятельности, но и стараться ее максимально удовлетворять. Ведь с этой потребностью связаны у малыша и ощущение своей значительности, и гордость за себя, и свои возможности, и даже чувство собственного достоинства — в том, конечно, выражении, которое свойственно этому возрасту. В тех случаях, когда взрослые подавляют эту потребность, у ребенка возникает глубокое чувство неудовлетворенности, выражающееся в капризах, упрямстве, в отказах выполнять любые требования взрослых, которые еще недавно он выполнял охотно. В этом и заключается кризис трех лет, возникающий в результате неправильного подхода к ребенку при переходе к дошкольному возрасту.

Именно поэтому, как мы уже говорили, в условиях детских учреждений, где учитывается активная потребность ребенка действовать самому, переходные периоды протекают часто без кризиса. А наиболее острые кризисы можно наблюдать в тех семьях, где излишняя забота и опека лишают детей всякой самостоятельности.

Следует обратить внимание еще на один момент, очень важный в воспитательном отношении. Как ни мал трёхлетний ребёнок, у него уже могут возникать острые конфликты между «хочу» и «нельзя», между стремлением осуществить желаемое и нормой поведения. Такого рода конфликт может вызвать у ребенка достаточно сильные неприятные переживания. Они способны окрасить в отрицательный тон любое требование взрослых и вызвать у ребенка протест против любой нормы поведения, которую он должен усвоить.

Вместе с тем нельзя идти по пути удовлетворения любых детских желаний. Необходимо, чтобы ребенок знал, что можно, делать, а чего нельзя, чтобы он усваивал социальные нормы и следовал им.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л. И. Божович

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой.

Согласно такому пониманию мы искали закономерности возникновения указанной способности (а, следовательно, как мы думали, и психологической природы личности) в развитии той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей. Для этого мы исследовали становление мотивирующих, т. е. аффективно насыщенных целей и, главное, становление «внутреннего плана действий», позволяющего человеку так организовывать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу сознательно поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными. Иначе говоря, мы изучали действие той функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением (Божович и др., 1974).

Эту линию развития мы считали центральной для психологической характеристики личности.

Однако уже в указанных исследованиях выяснилось, что осуществление сознательно поставленных целей вовсе не всегда происходит описанным выше способом, т. е. через обращение человека к внутреннему плану действий с целью сознательной реконструкции мотивационной сферы. При еще недостаточно изученных условиях цели сами по себе могут приобретать такую непосредственно мотивирующую силу, которая способна побуждать человека к соответствующему поведению, минуя переживание внутреннего конфликта, борьбу мотивов, размышление, выбор, образование намерения, словом, минуя волевой акт в собственном смысле этого слова. Такое поведение лишь фенотипически сходно с тем, которое обычно называется волевым, но подчиняется оно воздействию уже «вторичной» мотивации, ставшей непосредственной в процессе социального развития ребенка. Анализ показывает, что такая (как бы «постпроизвольная»)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мотивация обеспечивается связью поставленных человеком целей с его высшими чувствами, которые и сообщают целям непосредственную побудительную силу. Отсутствие же соответствующих чувств (или их слабость) заставляет человека прибегать к самопринуждению путем волевого акта.

Исследования показывают, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся необходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человека непосредственно побуждают и его убеждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. Но так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, нерационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов, вытеснения или при помощи «приемов нейтрализации совести», на которые указывают некоторые американские криминологи (Бочкарева, 1972). Отсюда ясно, что человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей, т. е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику психологически зрелой личности.

Итак, есть основание считать, что формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования этой проблемы пока не было, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у неё «ядра», которое обозначается ими то термином «Я-система», то «система-Я», то просто «Я». Эти понятия употребляются нами в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются и тем более не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного «Я».

Уже с первых дней рождения ребенок является не просто «реагирующим аппаратом», как утверждали рефлексологически настроенные психологи, но существом, обладающим хотя и очень диффузной, но все же своей индивидуальной психической жизнью. У него имеются **первичные потребности** (в еде, тепле, движении), потребности, связанные с фундаментальным развитием мозга (например, потребность в новых впечатлениях), и, наконец, социальные потребности, появляющиеся и развивающиеся в течение первого года жизни; потребность в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке. (Лисина, 1974). (Эти потребности в дальнейшем становятся важнейшими для нравственного формирования ребенка.) Признание указанных потребностей требует признания у младенца и соответствующих аффективных переживаний. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает у ребенка отрицательные переживания, выражающиеся в беспокойстве, крике, а их удовлетворение — радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности (например, так называемый комплекс оживления) и т. д.

Следовательно, содержание психической жизни детей первого года жизни характеризуются сначала аффективно окрашенными ощущениями, а затем глобально аффективно переживаемыми впечатлениями. Иначе говоря, в сознании младенца в первую очередь представлены эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им воздействиями[2].(Тот факт, что самыми элементарными формами психической жизни (ее истоками) являются эмоции, вполне объясним, так как для ребенка, почти лишенного инстинктивных способов удовлетворения своих потребностей и удовлетворяющего их через взрослого, биологически более важными являются ориентация в состоянии своих потребностей, чем в окружающей действительности, и своевременная сигнализация об этом. Переживание представляет собой средство такой ориентации. Однако на протяжении года сознание младенца развивается: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться («кристаллизироваться») в предметах окружающей действительности. В результате этого сами предметы приобретают побудительную силу. Поэтому, попадая в поле восприятия ребенка, они актуализируют его потребности, находившиеся до этого в потенциальном состоянии, и тем самым побуждают активность ребенка в направлении, соответствующем данной ситуации. Это и определяет ситуативность детей первого года жизни, поведение которых полностью управляется попадающими в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

поле их восприятия раздражителями[3].(Ситуативность свойственна не только детям первого года жизни. Она присуща в несколько ином виде детям раннего, дошкольного и даже школьного возраста. Ситуативность преодолевается лишь постепенно и ее преодоление в значительной степени является свидетельством формирования личности ребенка. Последнее мы попытаемся показать в дальнейшем изложении.) Таким образом, и это надо особенно подчеркнуть, у детей первого года жизни нет равнодушного отношения к окружающим предметам. Они воспринимают лишь те, которые имеют для них смысл, отвечают их потребностям.

Беспомощность младенца и отсутствие у него внеситуативных (внутренних, но не органических) побуждений определяют и поведение взрослых по отношению к детям этого возраста. Они навязывают им свою волю, выполняя положенный режим сна, питания, прогулок. У годовалых детей, как правило, не спрашивают, хотят ли они гулять, спать, есть.

Но в начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий. **Наблюдения обнаруживают, что одновременно с этим дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений.**

По-видимому, это закономерно, так как в этот период память начинает играть в психическом развитии ребенка все большую роль, занимает доминирующее положение и тем самым перестраивает структуру детского сознания и его поведение.

Таким образом, **центральным, т. е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений,** которые и побуждают поведение ребёнка вопреки воздействиям внешней среды. Мы будем называть их «мотивирующими представлениями".

Появление мотивирующих представлений принципиально изменяет поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Их наличие освобождает ребенка от скованности данной конкретной ситуацией, от диктата внешних воздействий (в том числе идущих и от взрослого человека), короче говоря, они превращают его в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого и не осознает. Однако взрослые уже не могут с этим не считаться. Напряженность новых потребностей настолько велика, что не учет их, а тем более прямое подавление являются причиной фрустрации ребенка, часто определяющей его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, а следовательно, и дальнейшее формирование личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В указанный период происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова «Я».

Весь этот переход осуществляется в условиях, во многом отличных от тех, которые определяли жизнь и деятельность младенца. Прежде всего, дети раннего возраста благодаря успехам предшествующего развития в младенческом возрасте начинают занимать совсем иное место в окружающем их мире людей и предметов. Это уже не беспомощные, не безответные существа, они сами продвигаются в пространстве, могут сами действовать, удовлетворять многие свои потребности, становятся способными к первичным формам речевого общения, иначе говоря, могут уже осуществлять деятельность, не опосредствованную взрослыми людьми.

В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя.

Процесс самопознания, по-видимому, начинается с познания себя как субъекта действия. Можно часто наблюдать, как ребенок этого возраста любит по многу раз повторять одно и то же движение, внимательно прослеживая и контролируя те изменения, которые оно (точнее, он с его помощью) производит (например, открывает и закрывает дверь, передвигает предметы, толкает их, чтобы они упали и пр.). Именно это помогает ребенку почувствовать себя чем-то иным, в отличие от окружающих предметов, и таким образом выделить себя в качестве особого предмета (субъекта действия).

Однако самопознание на втором и даже на третьем году жизни продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому «предмета».

Трудно без специальных исследований понять психологический «механизм» перехода от собственного имени к местоимению Я, т. е. механизм перехода от самопознания к самосознанию. Но нам представляется несомненным, что в так называемую «систему — Я» входят и рациональные, и аффективные компоненты, и, прежде всего отношение к самому себе.

После возникновения «системы — Я» в психике ребенка возникают и другие новообразования. Самыми значительными из них являются самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошими».

По-видимому, в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения (Сорокина, 1977).

Однако в ранние периоды (до 6—7 лет) дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни, и у них отсутствует сознательное стремление его изменить. Если у них возникают новые возможности, не находящие реализации в рамках того образа жизни, которые они ведут, тогда они переживают неудовлетворенность, вызывающую у них бессознательный протест и сопротивление, что и находит свое выражение в кризисах 1 года и 3 лет.

В отличие от этого у детей 6—7-летнего возраста в связи с продвижением их в общем психическом развитии (о чем мы подробно будем говорить ниже) появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы, занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Конечно, иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощниками в семье и т. д. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой — старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности (Божович, 1951, 1968).

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным сознание себя не только как субъекта действия, что было характерным для предшествующего этапа развития, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Возникновение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка.

В дальнейшем, при переходе от одного возрастного этапа к другому, психологическое содержание указанного новообразования будет различным, так как иными являются те внутренние психические процессы, на основе которых возникает переживание ребенком своего объективного положения. Но во всех случаях оно будет отражать степень удовлетворенности ребенка занимаемым им положением, наличие или отсутствие у него переживания эмоционального благополучия, а также порождать у него соответствующие потребности и стремления.

Наличие внутренней позиции характеризует не только процесс формирования личности в онтогенезе. Раз возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех этапах его жизненного пути и также определяет его отношение и к себе, и к занимаемому им положению в жизни.

Какие же процессы психического развития в дошкольном возрасте приводят к указанному новообразованию? Как оно подготавливается и какими специфически возрастными чертами характеризуется?

В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями. Иначе говоря, первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся тем не менее зародышами тех нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые, согласно экспериментальным данным (Эльконин, 1960), могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие другие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

У детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое, внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т. е. опосредствованные по своей структуре, мотивы.

Дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать и другие свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольною возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Когда мы говорим, что ребенок сначала осознает себя как субъекта действия, а затем как социального субъекта (субъекта взаимоотношений), то в этом случае следует иметь в виду, что это «осознание» носит у детей не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер. Поэтому и «мировоззрение» дошкольника точнее надо было бы назвать не столько «мировоззрением», сколько, пользуясь выражением И. М. Сеченова, «целостным мироощущением».

Несостоятельными являются и все теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внешних по отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развития прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований, мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т. е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

Учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению дошкольника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т. е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение специфической для подростков формы самосознания. Этому способствуют и те

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей младшего школьного возраста. Прежде всего, это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего школьного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе.

Материалы исследования показали, что общими для всех подростков независимо от различий в их социализации являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т. е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется**, не** могут найти своей реализации в «обыденной», школьной жизни

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие либо другие устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности п пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно... конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16—17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью, так или иначе, решить проблему своего будущего.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ДЖ. Боулби

ДЕТЯМ – ЛЮБОВЬ И ЗАБОТУ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Как оценивать нанесенный ущерб? Исследование младенцев и младших детей

Многие источники свидетельствуют о том, что лишение ребенка материнской любви в раннем возрасте имеет далеко идущие последствия для умственного и личностного развития.

Эти источники можно разделить на три основных класса:

1. Прямые исследования: непосредственные наблюдения психического здоровья и развития детей в приютах, больницах, домах ребёнка.

2. Ретроспективные исследования: изучение истории детства тех юношей и взрослых, которые в настоящее время страдают психологическими недугами.

3. Лонгитюдные исследования: продолжительные исследования детей, в ранние годы страдавших от депривации, направленные на диагностику состояния их психики.

Поразительно то, что все эти исследования во многом подтверждают и дополняют друг друга, хотя выполнены они людьми разных национальностей, разных профессий, часто незнакомых между собой и не имеющих ни малейшего представления о результатах и выводах друг друга. Несмотря на то, что каждому отдельному вкладу недостает полноты, научной достоверности или точности, все они прекрасно соответствуют общей картине. В науке ничто не имеет большего значения, чем это. Разногласий мало — только три лонгитюдных исследования, на которых мы остановимся позже.

Наиболее многочисленны прямые исследования. Они ясно показали, что лишение материнской заботы почти всегда ведет к задержке развития ребенка — физического, интеллектуального, социального, могут появиться симптомы физических и психических болезней. Такие сведения обеспокоивают, но некоторые скептики задаются вопросом, насколько длительна такая задержка и нельзя ли легко вылечить подобные недуги. Ретроспективные и лонгитюдные исследования показали, что такой оптимизм далеко не всегда оправдан, что детям наносится большой урон на всю жизнь.

Такое безрадостное заключение теперь уже следует считать доказанным.

До сих пор, однако, мало что известно о некоторых важных аспектах этого вопроса. Например, совершенно не ясно, почему одни дети страдают, другие нет. Может быть, здесь роль играет наследственность, но перед тем как приступить к всевозможным интерпретациям, важно рассмотреть, что мы знаем о влиянии

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возраста ребенка, продолжительности депривации и особенно ее степени; каждый из этих трех факторов представляется нам жизненно важным.

Мы рассмотрим все три класса исследований с особым вниманием к этим трем факторам — возрасту, в котором ребенок лишается материнской заботы; продолжительности этого лишения; его полноты. Проводимые большим числом специалистов прямые исследования маленьких детей, полностью лишенных материнского ухода, показали, что может быть нарушено физическое, умственное, эмоциональное, социальное развитие ребенка. Все дети до семи лет находятся под угрозой отклонений, некоторые болезненные проявления ясно различимы уже в первые недели жизни.

Большое число исследований подробно изучало влияние лишения матери в приютах. Результаты этих работ слишком объемны, чтобы приводить их здесь, однако во всех исследованиях было показано, что нездоровые проявления разлучения с матерью появляются с нескольких недель жизни. Подобные свидетельства со стороны многих авторитетов не оставляют сомнения в том, что развитие младенца в приюте почти с самого начала жизни ниже нормы. Среди прочих симптомов можно отметить, что депривированный ребенок чаще всего не способен улыбаться при виде человеческого лица, он может не ответить на «воркование» взрослого, может иметь плохой аппетит и, несмотря на правильное питание, будет плохо набирать вес, он может плохо спать и не проявлять инициативы.

Тщательное изучение детского лепета и плача показало, что приютские дети с рождения и до шести месяцев всегда менее разговорчивые, чем их сверстники из семей; различие очевидно еще до двухмесячного возраста. Такого рода отставание — самое характерное отклонение приютских детей всех возрастов. Были разработаны тесты для диагностики маленьких детей (подобные тестам интеллекта для старших детей). Таким образом, может быть сравнимо развитие детей, живущих в разных условиях. Эти тесты были апробированы на нескольких группах американских детей. Была группа из шестидесяти одного ребенка, набранная из городских домов, не выделяемых ни по какому признаку; двадцать три ребёнка, чьи родители имели специальность; одиннадцать из семей крестьян; шестьдесят девять детей от матерей-одиночек. Всем им на время первого тестирования было от одного до четырех месяцев.

На этой стадии группа «специалистов» была наиболее развитой, за ними шли «неотобранная» городская группа, затем дети крестьян и «незаконные» младенцы. Их вновь тестировали восемь месяцев спустя. Это время все группы, кроме «неотобранной», провели со своими матерями; городская группа находилась в пансионате. Тестирование показало сходное с прежним соотношение развития всех групп, находившихся с матерями (хотя «специалисты» уже не так лидировали, а «незаконные» несколько подтянулись),

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

но пансионатские дети отстали от них страшно и были намного ниже нормы своего возраста.

Эти младенцы жили в условиях, особенно плохих с психологической точки зрения, - не более одной сиделки на семерых младенцев. Их мир был ограничен кроваткой и спальней, что ставило их в условия одиночного заключения. Однако многие исследования указывают на то, что задержки могут иметь место в условиях, совсем не настолько плохих, как эти. Было изучено двадцать девять детей в возрасте от шести месяцев до двух с половиной лет (большинство в возрасте от девяти до пятнадцати месяцев), все они были усыновлены. Обо всех заботились их приемные матери; у пятнадцати матерей не было других детей, у остальных было еще несколько (до трех). Младенцы, получавшие все материнское внимание, были в среднем впереди в своем развитии, а те, кому приходилось делить его с другими детьми, отставали. В другом исследовании сравнивалось развитие ста двадцати двух детей, восемьдесят три из которых жили в приюте, а тридцать девять в приемных домах, но в первые два месяца также живших под опекой общества. Приютские дети жили в помещении, вмещавшем семьдесят младенцев. Весь персонал состоял из десяти сиделок, днем только две из них постоянно присутствовали в спальне. Все младенцы прошли тестирование в возрасте шести месяцев. У приемных детей результаты были чуть выше среднего, у приютских — чуть ниже.

Несколько исследований, проведенных в Австрии, Франции, Дании и США, показывают сходную задержку развития на втором и последующих годах жизни. В одном тщательном исследовании тридцати детей в возрасте от тридцати четырёх до тридцати пяти месяцев, половина которых жила в приюте, а другая половина после четырех месяцев в приемных домах, развитие приемных детей оказалось средним, в то время как приютские дети были на грани психической дефективности. Другой исследователь сравнивал группу из ста тринадцати детей в возрасте от одного до четырех лет, из которых почти все провели свою жизнь в одном из двенадцати приютов, с группой детей, живущих дома, но находящихся днем в яслях. Матери этих детей работали, и поэтому обстановка дома часто была очень неудовлетворительной. Но, даже, несмотря на это среднее развитие детей из семьи было нормальным, в то время как приютские дети отставали в развитии. Такое различие было обнаружено на трех возрастных уровнях — на втором, третьем, четвертом годах жизни.

И хотя все находки показывают одно и то же, их достоверность часто подвергается сомнению на основании того, что многие приютские дети были рождены родителями с нездоровой физической и психической наследственностью, что исключительно наследственностью можно объяснить все существующие различия. Те, кто высказывает подобные возражения, по-видимому, не знают, что в большинстве описанных исследований были

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

использованы группы детей из семей и приютов, родители которых принадлежали к одному социальному классу и обладали сходной наследственностью; дети изучались в одном возрасте, что позволяет проводить сравнения между ними. Надежный единственный метод, позволяющий исключить фактор наследственности, — это сравнение идентичных близнецов. На человеческих близнецах данная проблема не изучалась, но одним психологом был проведён эксперимент на близнецах-козлятах. Один из них каждый, день изолировался от матери, другой нет. Кроме ежедневного экспериментального периода, продолжавшегося сорок минут, оба козленка все время жили и кормились матерью. Во время экспериментального периода около них периодически зажигался огонь, что, как известно, вызывает тревогу у этих животных. Однако поведение близнецов при этом было совершенно различным. Тот, который все время оставался с матерью, легко и свободно передвигался; периодически изолируемый был «психологически заторможен» и пугливо сидел в углу. В одном из первых экспериментов изолируемый близнец перестал сосать свою мать, а поскольку экспериментатор не знал этого и не мог вмешаться, козленок умер через несколько дней. Это достаточно полно демонстрирует вред лишения матери для молодых млекопитающих и окончательно отвергает доводы об обусловленности наблюдаемых явлений наследственностью.

Более того, бесчисленные источники свидетельствуют, что причиной всех бед является именно лишение матери. Во-первых, ряд исследований совершенно ясно показал, что чем продолжительнее депривация, тем ниже уровень развития ребенка. Во-вторых, экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у ребенка, даже остающегося в стенах приюта, но получающего от «заместителя» матери дополнительную заботу, уменьшаются нездоровые проявления. Около двадцати лет назад были исследованы две группы двухлетних детей, живших в одном приюте. К детям одной группы почти не проявляли нежности, хотя и заботились о них во всех отношениях. В другой группе к каждому ребенку была приставлена сиделка, так что недостатка в любви и нежности они не испытывали. Через полгода первая группа отставала от второй и в умственном, и в физическом развитии.

Есть, наконец, и данные о видимых изменениях в состоянии ребенка после его воссоединения с матерью. Один специалист говорит: «Поразительна та скорость, с которой исчезают "госпитальные" симптомы после того, как ребенок попадает в хороший дом. Ребёнок быстро становится оживлённее и отзывчивее; если у него был жар, он проходит в срок от двадцати четырёх до семидесяти двух часов; очевидны и прибавка в весе, и улучшение цвета лица».

В качестве примера он приводит четырехмесячного мальчика, который два последних месяца провел в больнице и весил меньше, чем при рождении. Его состояние было критическим.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Его внешний вид напоминал облик бледного, морщинистого старика. Его дыхание было настолько слабым и поверхностным, что, казалось, оно вот-вот остановится. Через двадцать четыре часа пребывания дома он уже лепетал и улыбался. И хотя в его диете не произошло никаких изменений, он начал быстро набирать вес и к концу первого года достиг возрастной нормы. Во всех отношениях это был нормальный ребенок.

Всем очевидны и те трагические изменения в поведении и чувствах детей, лишенных матери, и благотворные результаты воссоединения детей с матерями, однако поражает невнимание к этим вопросам до недавнего времени. Настолько болезненна та агония, за которой пребывают оторванные от матери дети, что, может быть, те, у кого есть о ком заботиться, защищаясь, закрывают глаза. А в существовании этих бед не может быть никаких сомнений, настолько сходные картины рисуют нам различные исследователи.

Уже приводилось описание типичного изолированного ребенка — апатичного, несчастного, равнодушного к улыбке или речи взрослого. Состояние ребенка в возрасте от шести до двенадцати месяцев было предметом систематического изучения. Для этого состояния характерна форма депрессии, которой присущи многие характеристики типично взрослой депрессии, наблюдаемой в психиатрических клиниках. Эмоциональный тон характеризуется тревогой и печалью. Ребенок отстраняется от всего, что его окружает, не пытается войти в контакт с незнакомцем, не радуется, если незнакомец к нему обращается. Активность подавлена, ребенок часто инертно сидит или лежит в каком-то поразительном ступоре. Многие плохо спят, аппетит страдает у всех. Все весят меньше нормы и часто заражаются. Общее развитие явно нарушено.

Можно задаться вопросом, в каких условиях развиваются подобные симптомы? В целом это характерно для младенцев, имевших до шести-девяти месяцев хорошие отношения с матерями, а затем резко разлученных с ними без предоставления соответствующего «заменителя». После диагностики семидесяти пяти детей оказалось, что двадцать процентов реагировало на разлучение тяжелой депрессией, двадцать семь процентов — депрессией средней силы, что в целом составляет около пятидесяти процентов. Страдали почти все дети, имевшие близкие любовные отношения с матерью. Это значит, что реакция депрессией на разлуку является нормой для данного возраста. Тот факт, что большинство детей с тяжелыми отношениями со своими матерями избежали депрессии, говорит о том, что их внутреннее развитие уже было нарушено, их способность к будущей любви уже ослаблена. Недуг не разбирал ни пола, ни расы — мальчики и девочки, белые и цветные, все были поражены им. Хотя, при воссоединении идет быстрое выздоровление, нельзя не учитывать возможности открытия душевных ран в будущем, поскольку при длительных неблагоприятных условиях выздоровление затрудняется. Некоторые исследователи считают, что после трех месяцев

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

депривации происходят качественные изменения и полное выздоровление достигается редко, если достигается вообще.

Было замечено, что нарушения в развитии могут быть вызваны разлучением даже в более раннем возрасте. Эти нарушения совсем не так трагичны, как у старших детей, и были названы «умеренной депрессией». Но дальнейшие исследования показали несостоятельность этого термина, поскольку состояние детей не было «умеренным», не могло быть определено и как депрессивное в обычном понимании этого термина. Те нарушения, к которым склонны дети от трех до шести месяцев, проявляются не сразу. Следует подчеркнуть, что можно частично избежать наиболее неблагоприятных последствий, если в первый год о ребенке будет заботиться «заместитель» матери. До недавнего времени многие считали, что забота подобного «заместителя» может иметь полный успех в течение первого года. Однако некоторые исследователи теперь уверены, что урон часто приносится и ной матери уже в три месяца. Тем не менее, все соглашаются с тем, что такая забота хотя и не полностью удовлетворительна, но совершенно необходима и ее всегда следует предоставлять. На втором и третьем годах жизни эмоциональный отклик на разлуку с матерью уже не только сильнее; новую мать часто отвергают, ребенок сильно, безутешно горюет в течение дней, недель и даже большего времени безо всяких просветов. В это время он находится в состоянии «возбужденного» отчаяния, кричит или стонет. Еда, как и услуги, отвергается. Единственное облегчение приносит сон. После нескольких дней он успокаивается и может впасть в апатию. Находясь в этом состоянии, он постепенно начинает проявлять больший интерес к незнакомой ему обстановке. Однако в течении нескольких недель или месяцев он может проявлять свое прежнее, младенческое поведение. Он мочится в кровать, мастурбирует, отказывается говорить и настаивает на том, чтобы его носили на руках. Неопытная сиделка может при этом принять его за умственно неполноценного.

Естественно, что реакции детей этого возраста во многом отличаются друг от друга и не все дети ведут себя описанным нами образом; но опять мы видим, что чем интимнее и счастливее были у детей отношения со своими матерями, тем сильнее они страдают. Те дети, которые не имели постоянной матери, не проявляют подобных реакций — результат уже нарушенной эмоциональной жизни. И хотя неопытная сиделка приветствует ребенка, который считает, что один взрослый другого стоит, и критикует «семейного», который бурно реагирует и кажется ей «испорченным», все говорит о том, что бурная реакция нормальна, а апатичная покорность — признак нездорового развития.

Те, кто не хочет признавать реальность и серьезность этих отклонений, часто выражают веру в то, что путем мудрого управления можно их легко избежать. Хотя и требуется продолжение соответствующих исследований, но есть все основания считать, что очень трудно предотвратить подобные отклонения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Хорошо известно, что дети, находящиеся в госпитале на втором и третьем году жизни, сильно расстраиваются после посещения их родителями, а попытки предотвратить это успеха не имеют. Более того, миссис Бурлинхэм и мисс Анна Фрейд, имевшие опыт нескольких лет работы в пансионате для детей во время Второй мировой войны и прилагавшие все силы для безболезненного перехода детей из семьи в пансионат, ни в каком отношении не добились успеха. В одном из своих ежемесячных докладов они писали:

«...Мы пытались разработать процедуру "стадийного разлучения", чтобы облегчить последствия разлуки для детей. Хотя она оказалась благотворной для детей от трёх-четырех лет и старше, мы обнаружили, что очень мало можно сделать для предотвращения регрессии (т.е. возврата к более инфантильному поведению) у детей от полутора до двух с половиной лет. Младенцы этого возраста видимым образом никак не реагируют на внезапные изменения. Помимо этого они стремятся потерять свои эмоциональные привязанности, возвращаются к инстинктам, регрессируют в поведении».

Они иллюстрируют указанные трудности полным отчётом о поведении мальчика двадцати четырёх месяцев. Это был хорошо развитый ребенок, находившийся в прекрасных отношениях с матерью. Несмотря на то, что за ним присматривала одна сиделка, а мать первую неделю посещала его каждый день, его поведение нарушилось, когда мать сократила свои визиты до двух в неделю, а затем совсем перестала его посещать.

«Он стал апатичным, большую часть времени, сидя в углу, сосал или дремал, а в остальное время был очень агрессивен. Он почти совсем перестал разговаривать. Был грязным, часто мочился, так что приходилось надевать на него подгузник. Сидя у своей тарелки, он ел очень мало, без удовольствия, иной размазывал еду по столу. В это время заболела присматривавшая за ним сиделка, и Бобби, не захотев дружить с кем-либо еще, без сопротивления позволял каждому руководить собой. Несколькими днями позже он заболел тонзиллитом и был переведен в лазарет. Там, в спокойной обстановке, он казался уже не таким несчастным. Он спокойно играл, но в целом производил впечатление младенца. Он с трудом мог выговорить слово, полностью потерял контроль над мочевым пузырем и кишечником, много сосал. Вернувшись в детскую комнату, он выглядел очень бледным и усталым. Возвращение в группу для него, всегда нуждающегося в помощи и покое, было большим несчастьем. Судя по всему, он не узнавал сиделки, которая первое время присматривала за ним».

Пагубными могут быть и долговременные мучительные переживания, что будет рассмотрено ниже. Немедленный эффект, хотя и не всегда видимый неопытным наблюдателем, также очень обеспокоивает. Он обычно проявляется в следующем: а) враждебная реакция на мать при воссоединении с ней, вплоть отказа узнавать ее; б) чрезмерная требовательность к матери или ее

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«заместителю», в которой интенсивное использование матери сопровождается своеволием, острой ревностью, сильными припадками гнева; в) радостная, но неглубокая привязанность ко всем доступном взрослым; г) апатичный отказ от всех эмоциональных привязанностей, сопровождаемый монотонным раскачиванием, иногда ребенок бьётся обо что-то головой. Эти проявления наблюдались многими детскими специалистами.

Особо следует предупредить об апатичных детях, а также тех, кто приветственно дружелюбен ко всем без разбора. Люди игнорируют умственное здоровье, скрытое за этими проявлениями. Обычно такие дети спокойны, послушны, ими легко управлять, у них хорошие манеры, они физически здоровы, у многих даже счастливый вид. Пока они остаются в приюте, нет видимых причин для беспокойства, но когда они его покидают, они пропадают. Становится ясно, что их приспособленность была ложной, не была основана на реальном развитии личности. Иногда выражается удовлетворение по поводу того, что ребенок совершенно забыл свою мать. Не говоря уже о том, что это обычно не так — ребенок в горе крича, вспоминает ее, — действительное забывание очень серьезно, поскольку от этой памяти зависят и устойчивый рост, и расширение взаимоотношений, определяющих будущее психическое здоровье.

Естественно, что реакции детей будут различаться в частностях, будут во многом зависеть от условий их жизни. «Заместитель» матери может превратить группу апатичных или дружелюбных без разбора детей в собственников и буйных дикарей. По поводу появления «подставных» матерей в Хэмпстедском пансионате говорилось, что дети, прежде хорошо адаптировавшиеся к групповым условиям, внезапно стали нестерпимо требовательны и безрассудны. Их ревность и их желание владеть любимым взрослым не имела границ. Это обязательно происходило с теми детьми, у которых прежде были неровные взаимоотношения с матерями, и отлучение было для них не ново. Чем больше ребенок льнул к взрослому, тем больше он был уверен, что разлука повторится. У детей нарушалась "игровая активность, когда они с беспокойством видели, что «их» сиделка покидает комнату по делу, или уходит домой, или когда она вступала в контакт с детьми чужой группы. Например, Тони, трех с половиной лет, не позволял сестре Мэри трогать «его» руками других детей. Джим, двух-трёх лет, заливался слезами, когда «его» сиделка покидала комнату. Ширлей, четырех лет, впадал в глубокую тоску и волновался, когда «его» Марион некоторое время по какой-то причине отсутствовала, и т.д. Все эти дети перенесли ряд травматических (т.е. болезненных) разлук в своей жизни.

Многие матери, чьи дети были разлучены с ними на недели или месяцы, могут подтвердить и дополнить подобные наблюдения. Иногда при встрече ребенок эмоционально заторможен, неспособен выражать свои чувства, иногда неспособен разговаривать. Затем постепенно его чувства оттаивают. Рыдания

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сопровождаются (у тех, кто может говорить) упреком: «Зачем ты меня бросила, мама?» С этих пор в течение многих недель или месяцев ребенок не упускает мать из виду, он ребячлив, беспокоен, часто сердится. При умелом обхождении эти беды могут постепенно отступить, но не следует забывать о возможных невидимых травмах, которые могут впоследствии открываться и привести к нервным заболеваниям. Эта реальная угроза подтверждается наблюдением внезапной паники у детей, достигших эмоционального баланса, когда они видят кого-то, кто ассоциируется у них с пережитым разлучением. Если неправильно обходиться с инфантильным и беспокойным ребенком после его возвращения домой, у него развивается злобное отношение к матери. Если наказывать за плохое поведение, это обернется еще большим инфантилизмом, большей требовательностью и вспыльчивостью. Таким образом, развивается неустойчивая невротичная личность, неспособная прийти к соглашению ни с самим собой, ни с миром, особенно неспособная любить других людей и терпимо к ним относиться.

Такой перечень отклонений почти всегда меньше выражен у детей, не относящихся ни к «отшельникам», ни к поверхностным дружелюбцам. У названных же детей подобные реакции, вероятно, являются результатом частых или продолжительных разлучений, имевших место до двух с половиной лет и проходивших без «подставной» матери. Эти реакции являются и предшественниками тяжелых личностных нарушений (называемых психопатическими).

Можно задаться вопросом: в каком возрасте ребенку уже не наносит вреда недостаток материнской ласки? Все, кто изучал этот вопрос, соглашаются на том, что в возрасте от трех до пяти лет степень риска еще высока, однако намного меньше, чем прежде. В этот период дети уже не живут исключительно в присутствии матери и могут смутно представлять себе время её возвращения, что совершенно недоступно большинству детей до трех лет. Более того, способность разговаривать предоставляет возможность простых объяснений, и ребенок лучше понимает мать-заместителя. Таким образом, можно сказать, что в, этот возрастной период благоразумным и внимательным отношением можно сильно смягчить болезненные проявления, в то время как отсутствие такого обхождения зачастую ведет к очень тяжелым последствиям, сравнимым с последствиями для возраста от одного до трех лет.

После пяти лет риск отклонений уменьшается еще больше, хотя не может быть сомнений в том, что большая часть детей от пяти и до семи-восьми лет неспособна удовлетворительным образом приспособиться к разлуке, особенно если она внезапна. Яркая картина бедствия шестилетнего мальчика, на три года «заключенного» в больницу, была нарисована уже взрослым, пациентом. Он говорил, что «отчаянная тоска по дому и страдания первых недель привели к безразличию и скуке в последующие месяцы». Он описал свою страстную

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

привязанность к сестре-хозяйке, которая компенсировала потерю дома. Но, вернувшись, он почувствовал себя не в своей тарелке, пришельцем. «В конце концов, эта скука вновь увела меня из дома... но второй матери уже не встретилось на моём пути, да я уже и не был способен создавать прочные узы…мои реакции были преувеличены, часто ничем не обусловлены, я стал чрезвычайно угрюм и подавлен... я также стал и агрессивен» После этого самоописания, уже впоследствии поняв самого себя, он пишет: «Я еще агрессивен... Агрессия, к сожалению, принимает форму необычайной нетерпимости к людям, по отношению к которым я сам |был не прав, и угрожает, следовательно, моей связи с детством». Возможно, что наихудшим последствием депривации является трудность лишенных матери детей самим стать хорошими родителями.

Подтверждением этой картины является ряд ценных клинических случаев - несколько десятков детей, у которых невротические симптомы или развились, или усугубились разлучением с матерью; большинство переносило разлуку в больнице. Половине детей при расставании с матерью было не более трех лет, остальным не более восьми. Многие из второй группы могли ясно описать свои переживания. Обычно они беспокоились, что не вернутся домой, что их за капризы куда-нибудь ушлют. Так, мальчик семи с половиной лет, три раза побывавший в больнице, сказал о своем возвращении домой через три с половиной года: «Я думал, что никогда не попаду домой, поскольку мне было только шесть лет. Сестра говорила, что меня собираются выкинуть, что я никогда не вернусь домой снова». Другой ребенок, девочка без малого семи лет, отправляемая с лихорадкой в трехлетнем возрасте в больницу, воскликнула: «Не посылайте меня, я буду хорошей девочкой!». Возвратясь домой, она была очень спокойна и большую часть времени сидела в углу. Хотя она никогда не говорила о своих переживаниях, она играла в детально разработанные «больничные» игры, со своими куклами, в которых наказанием за капризность была высылка в больницу.

Обзор сообщений об эвакуациях в возрасте от пяти до шестнадцати лет, проводимых в последней войне, вполне подтверждает все вышесказанное, — что дети этого возраста еще эмоционально не самостоятельны. Учителя говорили о господствующей у них тоске по дому, об ухудшении их внимания на занятиях. Учащались ночные мочеиспускания, симптомы неврозов и случаи проступков. Хотя у многих эти проявления проходили без серьезных последствий, у других они оставались и по возвращении домой.

Поскольку есть все основания считать, что все дети до трёх лет, большинство от трех до пяти страдают от депривации, в то время как из детей от пяти до семи лет от нее, вероятно, страдает меньшинство, встает вопрос: почему одни страдаю, другие нет? В противоположность младшей группе те дети этого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возраста, которые имели хороших матерей, лучше переносят разлуку. Счастливый ребенок, уверенный в материнской любви, не становится невыносимо тревожным; обеспокоенный ребенок, сомневающийся в добрых чувствах матери, часто неправильно понимает события. Более того, эти неверные истолкования могут тлеть скрыто от всех, даже от самого ребенка. Вера, что его услали за капризность, ведет к беспокойству и ненависти, а это в свою очередь, к порочным отношениям с родителями. Таким образом, детям от пяти до восьми лет, уже склонным к эмоциональным расстройствам, можно разлучением сделать ее хуже, в то время как спокойные дети этого возраста переносят ее почти без ущерба. Но все же в обеих группах многое будет зависеть от того, как ребенка подготовят к разлуке, как с. ним будут обращаться, как по возвращении встретит его мать.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л. С. Выготский

ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Когда мы говорим об игре и ее роли в развитии дошкольника, то здесь встают два основных вопроса. Первый вопрос о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры, генезисе ее; второй вопрос — какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра как форма развития ребенка в дошкольном возрасте. Является ли игра ведущей или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?

Мне кажется, что, с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте. Теперь позвольте перейти к самой проблеме игры. Мы знаем, что определение игры по признаку удовольствия, которое она приносит ребенку, не является правильным определением по двум причинам. Во-первых, потому что мы имеем дело с рядом деятельностей, которые ребенку могут приносить гораздо больше острых переживаний удовольствия, чем игра.

Принцип удовольствия одинаково относится, например, к процессу сосания, ибо ребенку доставляет функциональное удовольствие сосать соску, даже когда он не насыщается.

С другой стороны, мы знаем игры, в которых самый процесс деятельности еще не доставляет удовольствия, — игры, которые господствуют в конце дошкольного и в начале школьного возраста и которые приносят удовольствие только в том случае, если их результат оказывается для ребенка интересным; это, например, так называемые спортивные игры (спортивными играми являются игры не только физкультурные, но и игры с выигрышем, игры с результатами). Они очень часто окрашены в острое чувство неудовольствия, когда игра кончается не в пользу ребенка.

Таким образом, определение игры по признаку удовольствия, конечно, не может считаться правильным.

Однако мне кажется, что отказываться от подхода к проблеме игры с точки зрения того, как в ней осуществляются потребности ребенка, побуждения его к деятельности, аффективные его стремления — это значило бы страшно интеллектуализировать игру. Трудностью ряда теорий игры является некоторая млектуализация этой проблемы. Я склонен придать этому вопросу даже более общее значение и думаю, что ошибкой целого ряда возрастных теория являются

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

игнорирование потребностей ребенка понимая их в широком смысле, начиная с влечений и кончая интересом как потребностью интеллектуального характера, — короче говоря игнорирование всего того, что можно объединить под именем побуждений и мотивов деятельности. Мы часто объясняем развитие ребенка развитием его интеллектуальных функций, т. с перед нами всякий ребенок предстоит как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую.

Не учитываются потребности, влечения ребенка, побуждения, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одном ступени на другую. В частности, мне кажется, что и анализ игры надо начинать с выяснения именно этих моментов.

По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возраст ной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности.

То, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Это вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности, конечно, должно быть выдвинуто на первый план. В частности, нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворяет какие то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра.

В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Ребенок раннего возраста имеет тенденцию к непосредственному разрешению и удовлетворению своих желаний. Отсрочка выполнения желания трудна для ребенка раннего возраста, она возможна только в каких-то узких пределах; никто не знал ребенка до трех лет, который имел бы желание сделать нечто через несколько дней. Обычно путь от побуждения к его реализации оказывается чрезвычайно коротким. Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не име-

ди бы игры. Исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми интеллектуально недостаточно развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается.

Мне кажется, что с точки зрения аффективной сферы игра создается при такой ситуации развития, когда появляются нереализуемые тенденции. Ребенок раннего возраста ведет себя так: он хочет взять вещь и ему надо взять ее сейчас же. Если эту вещь взять нельзя, то он или устраивает скандал — ложится на пол и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

бьет ногами, или он отказывается, мирится, не берет этой вещи. У него неудовлетворенные желания имеют свои особые пути замещения, отказа и т. д. К началу дошкольного возраста появляются неудовлетворенные желания, нереализуемые немедленно тенденции, с одной стороны, и, с другой стороны, сохраняется тенденция раннего возраста к немедленной реализации желаний. Ребенок хочет, например, быть на месте матери или хочет быть всадником и проехаться на лошади. Это неосуществимое сейчас желание. Что делает ребенок раннего возраста, если он увидел проехавшую пролетку и хочет на ней во что бы то ни стало проехать? Если это капризный и избалованный ребенок, то он будет требовать у матери, чтобы во что бы то ни стало его посадили на эту пролетку, сможет броситься тут же на улице на землю и т. д. Если же это послушный ребенок, привыкший отказываться от желаний, то он отойдет, или мать предложит ему конфетку, или просто отвлечет его каким-то более сильным аффектом, и ребенок откажется от своего непосредственного желания.

В отличие от этого у ребенка после трех лет возникают своеобразные противоречивые тенденции; с одной стороны, у него появляется целый ряд нереализуемых немедленно потребностей, желаний, не выполнимых сейчас и тем не менее не устраняющихся как желания; с другой стороны, у него сохраняется почти целиком тенденция к немедленной реализации желаний. Отсюда и возникает игра, которая, с точки зрения вопроса о том, почему ребенок играет, всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания; как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии. Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия.

Трудно представить себе, чтобы побуждение, заставляющее ребенка играть, было действительно просто аффективным побуждением того же рода, как у ребенка младенческого возраста при сосании соски.

Трудно допустить, чтобы удовольствие от дошкольной игры было обусловлено таким же аффективным механизмом, как простое сосание соски. Это ни с чем не вяжется с точки зрения развития дошкольника.

Все это не значит, что игра возникает в результате каждого отдельного неудовлетворенного желания, — ребенок захотел проехаться на пролетке — это желание не удовлетворилось сейчас, ребенок пришел в комнату и стал играть в пролетку. Так никогда не происходит. Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тенденции. Возьмем ребенка, страдающего

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

комплексом малоценности, микроцефала, например; он не мог быть в детском коллективе — его так задразнили, что он стал бить все зеркала и стекла, где было его изображение. В этом глубокое отличие от раннего возраста; там при отдельном явлении (в конкретной ситуации), например, каждый раз, когда дразнят, возникает отдельная аффективная реакция, еще не обобщенная. В дошкольном возрасте ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению, независимо от настоящей конкретной ситуации, так как отношение аффективное связано со смыслом явления, потому ОН все время проявляет и комплекс малоценности.

Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов. Ребенок в этом возрасте сознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует, но в отличие от раннего детства он обобщает эти аффективные реакции (ему импонирует авторитет взрослых вообще и г. д.).

Наличие таких обобщенных аффектов в игре не означает также, что ребенок сам понимает те мотивы, ради которых игра затевается, что он делает это сознательно. Он играет, не сознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. Вообще надо сказать, что область мотивов, действий, побуждений относится к числу менее осознаваемых и становится в полной мере доступной сознанию только в переходном возрасте. Только подросток отдает себе ясный отчет в том, ради чего он делает то или иное. Теперь оставим на несколько минут вопрос относительно аффективной стороны, будем смотреть на это, как на какую-то предпосылку, и посмотрим, как развертывается сама игровая деятельность.

Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового Поля, появляющегося в дошкольном возрасте.

Эта мысль не нова в том смысле, что наличие игры с мнимой ситуацией всегда было известно, но ее рассматривали как одну из групп игры. Мнимой ситуации при этом придавалось значение второстепенного признака. Мнимая ситуация не являлась в представлении старых авторов тем основным качеством, которое игру делает игрой, раз только одна определенная группа игры характеризовалась этим признаком.

Главная трудность этой мысли, мне кажется, заключается в трех моментах. Во-первых, здесь есть опасность интеллектуалистического подхода к игре; могут возникнуть опасения, что если игру понимать как символику, то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значков на бумаге, а изображает их в действии. Необходимо показать связь с побуждениями в игре, потому что сама по себе игра, мне кажется, никогда не является символическим действием в собственном смысле этого слова.

Второе — мне кажется, эта мысль представляет игру как познавательный процесс, она указывает на значение этого познавательного процесса, оставляя в стороне не только аффективный момент, но и момент деятельности ребенка.

Третий момент — необходимо раскрытие того, что же эта деятельность делает в развитии, т. е. что с помощью мнимой ситуации может развиваться у ребенка.

Если позволите, начнем со второго вопроса, так как вопроса о связи с аффективным побуждением я уже кратко касался. Мы видели, что в аффективном побуждении, которое приводит к игре, есть начатки не символики, а необходимости мнимой ситуации, ибо если игра действительно развивается из неудовлетворенных желаний, из нереализуемых тенденций, если она заключается в том, что она есть реализация в игровой форме нереализуемых сейчас тенденций, то уже невольно в самой аффективной природе этой игры будут заложены моменты мнимой ситуации.

Начнем со второго момента — с деятельности ребенка в игре. Что значит поведение ребенка в мнимой ситуации? Мы знаем, что есть форма игры, которая тоже давно была выделена и которая относилась обычно к позднему периоду дошкольного возраста; развитие ее считалось центральным в школьном возрасте; речь идет об играх с правилами. Ряд исследователей, хотя и совершенно не принадлежащих к лагерю диалектических материалистов, пошли в этой области тем путем, который Маркс рекомендует, когда говорит, что «анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны». Они стали в свете этой поздней игры с правилами рассматривать игру раннего возраста, и их исследование привело к выводу, что игра с мнимой ситуацией, в сущности, представляет собой игру с правилами; мне кажется, можно даже выдвинуть положение, что нет игры там, где нет поведения ребенка с правилами, его своеобразного отношения к правилам.

Позвольте эту мысль пояснить. Возьмем любую игру с мни мой ситуацией. Уже мнимая ситуация заключает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, формулированными наперед. Ребенок вообразил себя матерью, а куклу — ребенком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения. Очень хорошо это показал один из исследователей на остроумном эксперименте, за основу которого он взял знаменитые наблюдения Селли. Последний, как известно, описал игру, замечательную тем, что игровая ситуация и реальная ситуация у детей совпали. Две сестры — одна пяти, другая семи лет — однажды сговорились: «Давай играть в сестры». Таким образом,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Селли описал случай, где две сестры играли в то, что они две сестры, т. е. разыгрывали реальную ситуацию. Упомянутый выше эксперимент положил в основу своей методики игру детей, внушенную экспериментатором, но игру, которая брала реальные отношения. Мне удалось в отдельных случаях чрезвычайно легко вызвать такую игру у детей. Так, очень легко заставить ребенка играть со своей матерью в то, что он ребенок, а мать — мать, т. е. в то, что есть на самом деле. Существенное отличие игры, как ее описывает Селли, заключается в том, что ребенок, начиная играть, старается быть сестрой. Девочка в жизни ведет себя, не думая, что она сестра по отношению к другой. Она ничего не делает по отношению к другой, потому что она есть сестра этой другой, за исключением, может быть, тех случаев, когда мать говорит: «уступи». В игре же сестер в «сестры» каждая из сестер все время непрерывно проявляет свое сестринство; тот факт, что две сестры стали играть в сестры, приводит к тому, что каждая из них получает правила для поведения. (Я должна быть во всей игровой ситуации сестрой по отношению к другой сестре.) Игровыми, подходящими к ситуации являются только такие действия, которые подходят к этим правилам.

В игре берется ситуация, которая подчеркивает, что эти девочки сестры, они одинаково одеты, они ходят, держась за руки; одним словом, взято то, что подчеркивает их положение как сестер в отношении взрослых, в отношении к чужим. Старшая, держа за руку младшую, все время говорит о тех, кто изображает людей: «Это чужие, это не наши». Это значит: «я с сестрой (действую одинаково, с нами обращаются одинаково, а с другими, чужими, иначе». Здесь есть подчеркивание одинаковости всего того, что для ребенка сосредоточено в понятии сестры, и это значит, что моя сестра стоит ко мне в другом отношении, чем чужие. То, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения.

Таким образом, оказывается, что если создать игру так, что бы в ней мнимой ситуации, казалось бы, не было, то что остается? Остается правило. Остается то, что ребенок начинает себя вести в этой ситуации, как диктует эта ситуация.

Оставим на минуту этот замечательный эксперимент в области игры и обратимся к любой игре. Мне кажется, везде, где есть мнимая ситуация в игре, везде есть правило. Не наперед формулированные и меняющиеся на протяжении игры правила, но правила, вытекающие из мнимой ситуации. Поэтому представить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т. е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила, т. е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила. В игре ребенок свободен, но это иллюзорная свобода.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Если задачей исследователя на первых порах было вскрыть скрытое правило, заключенное во всякой игре с мнимой ситуацией, то сравнительно недавно мы получили доказательство, что так называемая чистая игра с правилами (школьника и игра дошкольника к концу этого возраста) в сущности является иг рой с мнимой ситуацией, ибо точно так же, как мнимая ситуация обязательно содержит в себе правила поведения, так и всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию. Что значит, например, играть в шахматы? Создавать мнимую ситуацию. Почему? Потому, что офицер может ходить только так, король так, а королева так; бить, снять с доски и т. д. — это чисто шахматные понятия; но какая-то мнимая ситуация, хотя и не заменяющая непосредственно жизненных отношений, все-таки здесь есть. Возьмите самую простую игру с правилами у детей. Она сейчас же превращается в мнимую ситуацию в том смысле, что как только игра регулируется какими-то правилами, то ряд реальных действий оказывается по отношению к этому невозможным.

Точно так же, как вначале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное — что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюции детской игры.

Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Мне кажется это положение ясным. Однако возникает одно недоразумение, которое необходимо с самого начала устранить. Ребенок научается вести себя по известному правилу с первых месяцев своей жизни. Если взять ребенка раннего возраста, то такие правила, что надо сидеть за столом и молчать, не трогать чужих вещей, слушаться мать — являются правилами, которыми полна жизнь ребенка. Что же специфического в правилах игры? Мне кажется, что решение этого вопроса становится возможным в связи с некоторыми новыми работами. В частности, мне здесь величайшую помощь сказала новая работа Пиаже, посвященная развитию моральных правил у ребенка; в этой работе есть одна часть, посвященная изучению правил игры, в которой Пиаже дает, мне кажется, чрезвычайно убедительное разрешение этих трудностей.

Пиаже разделяет две, как он выражается, морали у ребенка, два источника развития правил детского поведения, которые отличны друг от друга.

В игре это выступает с особенной отчетливостью. Одни правила возникают у ребенка, как показывает Пиаже, из одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Если нельзя трогать чужие вещи, то ведь это правило преподано матерью; или надо тихо сидеть за столом — это то, что взрослые выдвигают как внешний закон в отношении ребенка. Это является одной моралью ребенка. Другие правила возникают, как говорит Пиаже, из взаимного сотрудничества

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взрослого и ребенка, или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок.

Игровые правила, конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Пиаже, внутреннего самоограничения и самоопределения.

Ребенок сам себе говорит — я должен себя вести так и так в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а этого нельзя. Пиаже показал очень интересное явление и развитии детской морали, которое он называет моральным реализмом; он указывает, что первая линия развития внешних правил (что можно и что нельзя) приводит к моральному реализму, т. е. к тому, что ребенок путает правила моральные с правилами физическими; он путает, что нельзя зажечь вторично один раз зажженную спичку и что вообще нельзя зажигать спи чек, или трогать стакан, потому что его можно разбить; все эти «нельзя» для ребенка в раннем возрасте одно и то же, совсем другое отношение у него к правилам, которые он устанавливает сам.

Перейдем теперь к вопросу о роли игры, о ее влиянии на развитие ребенка. Оно представляется мне огромным.

Я постараюсь передать две основные мысли. Я думаю, что игра с мнимой ситуацией есть существенно новое, невозможное для ребенка до трех лет; это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности.

Поведение ребенка раннего возраста в значительной степени, поведение младенца в абсолютной степени, как показали опыты Левина и др., является поведением, определяемым положением, в котором протекает деятельность. Знаменитым примером является опыт Левина с камнем. Этот опыт является действительной иллюстрацией к тому, до какой степени ребенок раннего возраста связан в каждом поступке положением, в котором протекает его деятельность. Мы нашли в этом чрезвычайно характерную черту для поведения ребенка раннего возраста в смысле его отношения к близкой обстановке, к реальному положению, в котором протекает его деятельность. Трудно представить себе большую противоположность тому, что

рисуют нам эти опыты Левина в смысле ситуационной связанности и деятельности, с тем, что мы видим в игре: в игре ребенок научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации.

Мне кажется, что эта формула точно передает то, что происходит в игре. В игре ребенок научается действовать в познаваемой, т.е. в мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Напомню учение Левина о побудительном

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

характере вещей для ребенка раннего возраста, о том, что вещи диктуют ему то, что надо сделать: дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница — на то, чтобы взбежать, колокольчик — на то, чтобы позвонить. Одним словом, вещам присуща побудительная сила по отношению к действиям ребёнка раннего возраста, она определяет поведение ребенка настолько, что Левин пришел к мысли создать психологическую топологию, т. е. математически выразить траекторию движения ребенка в поле в зависимости от того, как расположены там вещи с различной привлекательной и отталкивающей для ребёнка силой. В чем корень ситуационной связанности ребенка? Мы его нашли в одном центральном факте сознания, свойственном раннему возрасту и заключающемуся в единстве аффекта и восприятия. Восприятие в этом возрасте вообще является не самостоятельным моментом, а начальным моментом в двигательно-аффективной реакции, т. е. всякое восприятие тем самым есть стимул к деятельности. Так как ситуация всегда психологически дана через восприятие, а восприятие не отделено от аффективной и моторной деятельности, то понятно, что ребенок с такой структурой сознания не может действовать иначе, как связанный ситуацией, как связанный полем, в котором он находится, В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. Есть больные при некотором поражении головного мозга, которые теряют эту способность действовать, независимо от того, что они видят; при виде этих больных начинаешь понимать, что свобода действия, которая есть у каждого из нас и у ребенка более зрелого возраста, далась не сразу, а должна была пройти длительный путь развития.

Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации.

Дети раннего возраста обнаруживают в экспериментах и в повседневном наблюдении невозможность для них расхождения смыслового и видимого поля. Это очень важный факт. Даже ребенок двух лет, когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: «Таня идет», — изменяет фразу и говорит: «Таня сидит». При некоторых заболеваниях мы имеем дело с таким же точно положением. Гольдштейн и Гельб описали ряд больных, которые не умеют сказать не то, что есть. У Гельба имеются материалы об одном больном, который, умея хорошо писать левой рукой, не мог написать фразу: «Я умею хорошо писать моей правой рукой»; глядя в окно при хорошей погоде, он не мог повторить фразу: «Сегодня плохая погода», а говорил: «Сегодня хорошая погода». Очень часто у больного с нарушением речи мы имеем симптом невозможности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

повторения бессмысленной фразы, например: «Снег черный», в то время, когда ряд других фраз, столь же трудных по грамматическому и (смысловому составу, повторяется. У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным.

Это можно понять, исходя из процесса развития детской речи. Вы говорите ребенку — «часы». Он начинает поиски и находит часы, т. е. первая функция слова заключается в ориентировке в пространстве, в выделении отдельных мест пространства; слово первоначально означает известное место в ситуации.

В дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового поля и оптического поля. Мне кажется, можно повторить мысль одного из исследователей, который говорит, что в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи.

Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает определяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении. Ребенок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это страшно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому. В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрывания значения лошади от реальной лошади, в этот критический момент коренным образом меняется одна из основных психологических структур, определяющая отношение ребенка к действительности.

Ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи; здесь мы имеем выражение

этой слабости ребенка; он нуждается для того, чтобы мыслить о лошади, определять свои действия этой лошадью, в палочке, в точке опоры. Но все-таки в этот критический момент коренным образом меняется основная структура, определяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия. Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл. Я вижу не нечто круглое, черное, с двумя стрелками, а вижу часы и могу отделить одно от другого. Есть больные, которые, увидев часы, скажут, что они

видят круглое, белое, с двумя тонкими стальными полосками, но не знают, что это часы, они потеряли реальное отношение к вещи. Итак, структура человеческого восприятия могла бы быть образно выражена в виде дроби, числителем которой является вещь, а знаменателем смысл; это выражает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

известное отношение вещи и смысла, которое возникает на основе речи. Это значит, что каждое человеческое восприятие есть не единичное восприятие, а восприятие обобщенное. Гольдштейн говорит, что такое предметно-оформленное восприятие и обобщение есть одно и то же. Вот в этой дроби — вещь/смысл — у ребенка доминирующей является вещь; смысл с ней непосредственно связан. В тот критический момент, когда палочка у ребенка становится лошадью, т. е. когда вещь — палочка — становится опорной точкой для того, чтобы оторвать значение лошади о реальной лошади, эта дробь, как говорит исследователь, опрокидывается, и господствующим становится момент смысловой смысл/вещь.

Все же свойства вещи как таковой сохраняют немалое значение: всякая палочка может играть роль лошади, но, например, открытка почтовая никакой лошадью не может являться для ребенка. Положение Гете, что для ребенка в игре все может стать всем — это положение неправильное. Для взрослых, при сознательной символике, конечно, и карточка может быть лошадью. Если я хочу показать расположение опытов, я кладу спичку и говорю — это лошадь. И этого достаточно. Для ребенка это не может быть лошадью, должна быть палочка, поэтому игра — не символика. Символ это знак, а палка — не знак лошади. Свойства вещи сохраняются, но значение их опрокидывается, т. е. центральным моментом становится мысль. Можно сказать, что вещи в этой структуре из главенствующего момента становятся чем-то подчиненным.

Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи является господствующей, определяющей его поведение.

Значение эмансипируется до некоторой степени от вещи, с которой оно раньше непосредственно было слито. Я бы сказал, что в игре ребенок оперирует значением, оторванным от вещи, но оно неотрывно от реального действия с реальным предметом.

Таким образом, возникает чрезвычайно интересное противоречие, которое заключается в том, что ребенок оперирует оторванными от вещей и действий их значениями, но оперирует ими неотрывно от какого-то реального действия и какой-то другой реальной вещи. Это и есть переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации.

Н игре ребенок оперирует вещами как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь, поэтому в игре происходит эмансипация слова от вещи (бихевиорист описал бы игру и ее характерные свойства так: ребенок называет обычные вещи необычными именами, свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то что знает настоящие имена). Отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Но в тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади (ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе как находя точку опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя другой) — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос значений облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним означаемую им вещь. Для ребенка слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом. Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывно от реального действия с реальными предметами, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действование с палочкой как с лошадью есть необходимый переходный этап к оперированию значениями, т. е. ребенок раньше действует со значениями, как с вещами, а потом осознает их и начинает мыслить, т. е. так же, как до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому как он говорит, но не замечает слова.

Отсюда функциональное определение понятий, т. е. вещей,

отсюда слово — часть вещи.

Итак, я хотел бы сказать, что факт создания мнимой ситуации неслучайный факт В ЖИЗНИ ребенка, он имеет первым следствием эмансипацию ребенка от Ситуационной связанности. Первый парадокс игры — то, что ребенок оперирует оторванным значением, но в реальной ситуации. Второй парадокс заключается в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию.

Если вы возьмете детей в спортивной игре, то увидите то же самое. Бежать наперегонки оказывается трудно, потому что бегущие готовы сорваться с места, когда вы говорите «1,2...», и не выдерживают до 3. Очевидно, суть внутренних правил заключается в том, что ребенок должен действовать не по непосредственному импульсу.

Игра непрерывно, на каждом шагу создает к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу, т. е. действовать по линии наибольшего сопротивления. Непосредственно хочется побежать — это

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

совершенно ясно, но игровые правила велят мне остановиться. Почему же ребенок делает не то, что ему непосредственно хочется сейчас сделать? Потому что соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс; иначе говоря, как заявляет один из исследователей, вспоминая слова Спинозы, «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом». Таким образом, в игре создается положение, при котором возникает, как говорит Ноль, двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами. Это блестяще описал Гросс. Его мысль заключается в том, что воля ребенка рождается и развивается из игры с правилами. В самом деле, ребенок в простой игре в колдуны, которую описывает Гросс, должен, чтобы не проиграть, убежать от колдуна; в то же время он должен помочь товарищу и его расколдовать. Когда до него дотронулся колдун, он должен остановиться. На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется. Ноль показал, что наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре. Он достигал максимума воли у ребенка в смысле отказа от непосредственного влечения в игре — конфетами, которые дети не должны были есть по игровым правилам, потому что они изображали несъедобные вещи. Обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию.

Таким образом, существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом. «Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть» — прототип этого идеала Спинозы в игре, который есть царство произвольности и свободы. Выполнение правила является источником удовольствия. Правило побеждает, как сильнейший импульс (ср. Спиноза — аффект может быть побежден сильнейшим аффектом). Отсюда вытекает, что такое правило есть внутреннее правило, т. е. правило внутреннего самоограничения, самоопределения, как говорит Пиаже, а не правило, которому ребенок подчиняется как физическому закону. Короче говоря, игра дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному «я», т. е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью.

Сейчас мы можем сказать о деятельности ребенка то же, что мы говорили о вещи. Так же, как существует дробь — вещь/смысл, существует и дробь— действие/смысл.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Если раньше господствующим моментом было действие, то сейчас эта структура опрокидывается и смысл становится числителем, а действие знаменателем.

Важно понять, какое освобождение от действий ребенок получает в игре, когда это действие становится вместо реальной, например, еды, движением пальцев, т. е. когда действие выполняется не ради действия, а ради смысла, который оно обозначает.

У ребенка-дошкольника вначале действие является господствующим над его смыслом, недопониманием этого действия; ребенок больше умеет делать, чем понимать. В дошкольном возрасте впервые возникает такая структура действия, при которой определяющим является смысл; но само действие является не побочным, подчиненным моментом, а моментом структурным. Ноль показал, что дети ели с тарелочки, делая руками ряд движений, напоминающих настоящую еду, но действия, которые вообще не могли означать еду, становились невозможными. Откидывание рук назад, вместо того чтобы тянуть их к тарелке, становилось невозможным, т. е. это действовало на игру нарушающим образом. Ребенок не символизирует в игре, но желает, испод няет желание, пропускает через переживание основные категории действительности, именно поэтому сутки проигрываются в игре за полчаса, 100 верст покрываются пятью шагами. Ребенок, желая, выполняет, думая —действует; неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение, осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии.

Основным является смысл действия, но и само по себе действие не безразлично. В раннем возрасте было обратное положение, т. е. структурно определяющим являлось действие, а смысл являлся второстепенным, побочным, подчиненным моментом. То же самое, что мы говорили об отрыве значения от предмета, относится и к собственным действиям ребенка: ребенок, который, стоя на месте, топчется, воображая, что едет верхом на лошади, тем самым совершает опрокидывание дроби — действие/ смысл на смысл/действие.

Снова для того, чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности это сделать), ребенок нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре «действие — смысл» определяющим было действие, то сейчас структура опрокидывается и определяющим становится смысл. Действие ото-двигается на задний план, становится ТОЧКОЙ опоры — опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это снова повторный пункт на пути к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения, т. е. путь к воле, так же как оперирование смыслами вещей путь к абстрактному мышлению

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- ведь в волевом решении определяющим пунктом является не самое выполнение действия, а смысл его.

В игре действие замещает другое действие, как вещь другую вещь. Как «переплавляет» ребенок одну вещь в другую, одно действие в другое? Это осуществляется через движение в смысловом поле, не связанное видимым нолем, реальными вещами, которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия.

Это движение в смысловом поле — самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения — ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение). Иначе говоря, возникает смысловое поле, но движение в нем происходит так же, как в реальном — в этом главное генетическое противоречие игры. Мне остается ответить на три вопроса: во-первых, показать, что игра является не преобладающим, а ведущим моментом в развитии ребенка, во-вторых, показать, в чем заключается развитие самой игры, т. е. что же значит движение от преобладания мнимой ситуации к преобладанию правила; и третье — показать, какие внутренние преобразования производит игра в развитии ребенка.

Я думаю, что игра не является преобладающим типом деятельности ребенка. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. В игре у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом.

Таким образом, мы имеем в игре, если хотите, негатив общего жизненного поведения ребенка. Поэтому считать игру за прототип его жизненной деятельности, за преобладающую форму будет совершенно неосновательно. В этом главный недостаток теории Коффки, который рассматривает игру как другой мир ребенка. Все то, что относится к ребенку, по Коффке, есть игровая действительность. То, что относится к взрослому, есть серьезная действительность. Одна и та же вещь в игре имеет один смысл, вне этого — другой смысл. В детском мире господствует логика желаний, логика удовлетворения влечения, а не реальная логика. В жизнь переносится иллюзорность игры. Это было бы так, если бы игра была преобладающей формой деятельности ребенка; но трудно представить себе, какую картину из сумасшедшего дома напоминал бы ребенок, если бы эта форма деятельности, о которой мы говорим с вами, хотя бы до некоторой степени переносилась в реальную жизнь, становилось бы преобладающей формой жизненной деятельности ребенка.

Коффка проводит ряд примеров того, как ребенок переносит игровую ситуацию в жизнь. Но настоящее перенесение игрового поведения в жизнь может

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

рассматриваться только как болезненный симптом. Вести себя в реальной ситуации как в иллюзорной значит давать начальные ростки бреда.

Как показывает исследование, игровое поведение в жизни в норме наблюдается тогда, когда игра носит характер игры сестер «в сестры», т. е. дети, сидя за настоящим обедом, могут играть в обед, или (в примере, который приводит Кац) дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»; они начинают играть в то, что они на самом деле делают, очевидно, создавая какие-то другие отношения, облегчая этим выполнение неприятного действия.

Таким образом, мне кажется, что игра не есть преобладающий тип деятельности в дошкольном возрасте. Только в теориях, которые рассматривают ребенка не как существо, удовлетворяющее основные требования жизни, а как существо, которое живет в поисках наслаждений, стремится к удовлетворению этих наслаждений, может возникнуть такая мысль, что детский мир есть мир игровой.

Возможно ли н поведении ребенка такое положение, чтобы он действовал всегда по смыслу, возможно ли такое сухое поведение у дошкольника, чтобы он с конфетой вел себя не так, как хочется, только из-за мысли, что он должен себя вести иначе? Такое подчинение правилам — совершенно невозможная вещь В жизни; в игре же оно становится возможным; таким образом, игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своею обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения.

Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка.

Второй вопрос — как движется игра? Замечателен тот факт, что ребенок начинает с мнимой ситуации, причем эта мнимая ситуация первоначально очень близка к реальной ситуации. Имеет место воспроизведение реальной ситуации. Скажем, ребенок, играя в куклы, почти повторяет то, что его мать делает с ним;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

доктор только что смотрел горло у ребенка, сделал ему больно, он кричал, но как только доктор ушел, он сейчас же лезет с ложкой кукле в рот.

Значит, в первоначальной ситуации правило находится в высшей степени в сжатом, скомканном виде. Сама мнимость в ситуации тоже чрезвычайно мало мнимая. Она есть мнимая ситуация, но она становится понятной в ее отношении к только что бывшей реальной ситуации, т. е. она есть воспоминание о чем-то бывшем. Игра больше напоминает воспоминание, чем воображение, т. е. она есть скорее воспоминание в действии, чем новая мнимая ситуация. По мере развития игры мы имеем движение в ту сторону, что осознается цель игры.

Неверно представлять себе, что игра есть деятельность без цели; игра есть целевая деятельность ребенка. В спортивных играх есть выигрыш или проигрыш, можно добежать первым и можно оказаться вторым или последним. Одним словом, цель решает игру. Цель становится тем, ради чего предпринимается все остальное. Цель, как конечный момент, определяет аффективное отношение ребенка к игре; бегая вперегонки, ребенок может сильно волноваться и сильно огорчаться; от его удовольствия мало может остаться, потому что ему тяжело физически бежать, и если его опережают, то он мало будет испытывать функционального удовольствия. Цель к концу игры в спортивных играх становится одним из доминирующих моментов игры, без которого игра так же теряет свой смысл, как разглядывание какой-нибудь лакомой конфеты, помещение ее в рот, разжевывание и выплевывание обратно.

В игре осознается наперед поставленная цель — кто добежит первым.

В конце развития выступает правило, и чем оно жестче, чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее и острее. Простое бегание без цели, без правил игры — это вялая игра, не захватывающая ребят.

Ноль облегчил правила крокетовой игры для детей. Он показывает, как это размагничивает, т. е. как для ребенка игра теряет смысл по мере того, как отпадают правила. Следовательно, к концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель — правила. Это было и раньше, но в свернутом виде. Выступает еще один момент, очень существенный для спортивной игры, это некоторый рекорд, также очень связанный с целью.

Возьмем, например, шахматы. Приятно выиграть шахматную партию и неприятно для настоящего игрока ее проиграть. Ноль говорит, что ребенку так же приятно добежать первым, как красивому человеку посмотреть на себя в зеркало; получается какое-то чувство удовлетворения.

Следовательно, возникает комплекс качеств, который настолько выступает вперед в конце развития игры, насколько ОН свернут вначале; моменты, второстепенные или побочные вначале, становятся центральными в конце, и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обратно — главенствующие вначале моменты в конце игры становятся побочными.

Наконец, третий вопрос какого же рода изменения в поведении ребенка производит игра? В игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки, исходя из своего «Я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи.

Ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение.

Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления; связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте как с основным фактом.

Я хотел бы еще обратить внимание на один момент: игра является действительно особенностью дошкольного возраста.

По образному выражению одного из исследователей, игра ребенка до трех лет носит характер серьезной игры, так же как и игра подростка, в различном, конечно, смысле этого слова; серьезная игра ребенка раннего возраста заключается в том, что он играет, не отделяя мнимой ситуации от реальной.

У школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем ходе развития школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника.

Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника.

В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом). Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рене Заззо

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА И ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Влияние окружающей среды

Очень сложное взаимодействие условий наследственности и среды остается совершенно непонятным, если не дать себе с самого начала ясного отчета в том, что эти два фактора не являются противоположными друг другу. Случаи патологической наследственности содержат эту сложную идею противопоставления, установления процентного соотношения двух факторов при определении ими характера или поведения. Но если, например, кретинизм сводит почти на нет всякое влияние среды, то это происходит только потому, что здесь больше нет нормального функционирования мозга. Обычно здоровый мозг получает в наследство пластичность, способность к научению. Даже сама способность использовать благоприятные влияния окружающей среды, победить фатализм наследственности записана в наследственности человека. Кроме того, именно благодаря своей наследственности человек создает свою среду, среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления. Один фактор без другого теряет всякую реальность.

Нет ничего парадоксального в высказывании, что человеческий род имеет одновременно и самую богатую наследственность, и самую большую пластичность и обучаемость; и что детерминирующие влияния и наследственности, и среды достигают максимума у маленького ребенка. *В процессе роста эти детерминанты не дозируются в дополняющих друг друга пропорциях, а объединяются друг с другом в единое целое*. **Таково наше первое основное положение.**

Второе положение состоит в указании на *необходимость строго различать эту проблему наследственности и среды, как мы их только что определили по отношению к человеку, от проблемы индивидуальных различий*. В этом пункте споры порождают страсти, а предрассудки мешают толкованию фактов.

Отдельные индивиды и даже целые группы людей различаются между собой в отношении интеллекта, характера и других психологических черт. Какую роль играют в определении этих различий наследственность и среда?

Слишком часто забывают, что диапазон этих различий минимален по сравнению с тем, что является общим для разных людей в их наследственности и среде, и что *каждый из нас очень далек от использования оптимальных условий*,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которые, вероятно, позволили бы ему полностью реализовать свои возможности.

Однако нужно признать, что эти небольшие различия имеют огромное значение с точки зрения психологии, морфологии и практики.

Они имеют психологическое значение, потому что это как раз те различия, которые делают каждого из нас особым существом, неповторимой личностью. Их значение для морфологии определяется тем фактом, что именно благодаря этим различиям мы способны схватывать и анализировать действие скрытых общих причин. С практической точки зрения индивидуальные различия важны потому, что, только зная эти причины, можно воздействовать на них — вылечить, обучить и воспитать человека.

Но и здесь снова необходимо остерегаться любой концепции, слишком упрощающей отношения между наследственностью и средой. В своем сочинении под заглавием «Наследственность и политика» выдающийся биолог Халдейн пишет: «Если в Англии неграмотность связана чаще всего с умственной дефективностью либо со слепотой, то в Индии ее нужно отнести, прежде всего, на счет отсутствия возможностей для учения».

Относительное значение, придаваемое среде, явно изменяется от одной психологической черты к другой. Но согласно примеру Халдейна, оно варьирует также в отношении одной и той же черты, в зависимости от общего положения индивида или рассматриваемой группы. Короче говоря, *не существует ответа на проблему наследственности и среды, который выражался бы в универсальной и неизменной формуле, - по той простой причине, что реципрокное взаимодействие существенных факторов бесконечно изменчиво.*

Третье положение касается *иерархизированного разнообразия окружающих условий,* которые участвуют в психологической детерминации каждого индивида.

Говоря о среде, прежде всего, имеют в виду *общую ситуацию, в* которой развивается индивид (социальные, экономические, культурные условия). Часто на этом и останавливаются, не стараясь выяснить *ближайшую среду* развития ребенка, семейную среду, через посредство которой оказывает свое влияние и социальная среда, выступая в чрезвычайно различных формах обучения. Наконец, почти всегда оставляют без внимания тонкую *сетку отношений* индивида с окружающими, которую он плетет вокруг себя с самого раннего детства. А ведь именно на этом уровне ребенок ассимилирует среду и воздействует на нее, чтобы придать ей желательную форму, как раз здесь среда становится активным строительным материалом, материей для формирования личности.

Представление о трех уровнях, на которых осуществляются формирующие влияния, опять-таки чересчур схематично. Но оно поможет нам лучше понять те примеры, которые мне сейчас хотелось бы привести.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Например, Беркс установил наличие корреляции, равной 0,20' между интеллектом детей, усыновленных в возрасте до 12 месяцев, и интеллектом взявшей их матери. Однако гораздо более слабая корреляция с интеллектом усыновителя — отца (всего 0,07) говорит в пользу гипотезы о влиянии среды, так как на первом году жизни влияние матери на обучение и воспитание ребенка осуществляется более непосредственно, чем влияние отца. Но тогда сторонники наследственности выдвигают гипотезу об избирательном выборе. Они говорят, что усыновители часто выбирают себе младенца в зависимости от его происхождения или даже — при более позднем усыновлении - от интеллекта ребенка. Это и должно объяснить тот парадоксальный факт, что в среднем корреляция более высока в тех случаях, когда усыновление совершается позднее. Если Беркс устанавливает корреляцию 0,20 (для 5 лет) у детей, усыновленных в младенчестве, то Фримен и его коллеги обнаружил корреляцию 0,48, — т. е. *такую же, как и в отношении собственных детей* (для 11 лет), у детей, усыновленных в 4 года. Таким образом, **интеллектуальное родство, возможно, устанавливается вследствие намеренного выбора усыновителем ребенка, который походил бы на него**.

В то же время, Фримен, Хольцингер и Митчелл, наряду с другими, получили факты, которые легко справляются с этим возражением. Для 156 детей, взятых почти наугад из семей зажиточных, среднего достатка и бедных, коэффициенты интеллекта составляли в среднем 111, 103 и 91. Наконец, те же авторы сопоставили корреляцию между 130 парами братьев и сестер, раздельно воспитывавшихся 4 года в разных пансионатах, с корреляцией, полученной для 112 детей, не связанных между собою родственными отношениями, но проживавшими в одних и тех же пансионатах. Корреляция для этих двух групп в точности совпадала и равнялась 0,25. Другими словами, она располагалась посредине между нулевой корреляцией, которую можно было бы ожидать в отношении детей разных родителей и цифрой 0,50, выражающей обычную корреляцию для братьев и сестер, живущих вместе.

Заканчивая этот краткий перечень фактов, я хотел бы вспомнить случай с Мари Ивонн, девочкой, которую привезла из глубины лесов Центральной Америки экспедиция Веляра. Этот ребенок, родом из племени гваякилов, самого отсталого на всем земном шаре, превратился в интеллигентную и культурную женщину.

Можно ли из всего сказанного сделать вывод о примате окружающей среды? Конечно, любой автор после изложения представленных материалов может оставить за собой последнее слово. Но мне хотелось бы быть беспристрастным, и я могу быть, по крайней мере, благоразумным. Несомненно, что существуют определенные органические и, возможно, наследственные условия развития интеллекта. Отчасти именно благодаря этим условиям

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

некоторые интеллектуальные возможности могут сохраняться даже вопреки часто крайне неблагоприятным окружающим обстоятельствам.

Но напомним, что эта возможность сопротивления и компенсации в раннем детстве очень невелика, и от нас, взрослых, зависит охрана умственного потенциала младенца. Нужно помнить также и о том, что даже у самых обездоленных детей всегда имеется зона, в пределах которой может проявиться благоприятное влияние окружающей среды.

Б. Условия воспитания ребенка матерью. Как бы то ни было, статистическая обработка больших анкет никогда не сможет сильно продвинуть нас по пути к объяснению. Они могут уточнить природу социальных причин некоторых психологических бедствий, но не способны вскрыть существо того механизма, согласно которому оказывают своё влияние эти причины. Так, например, нищета воздействует на детство не только прямо, определяя недостаточность питания и материального благополучия ребёнка, но и множеством других способов, гораздо более коварных и эффективных. Мать, которая тяжело трудится с утра до вечера, чтобы заработать на жизнь, часто бывает вынуждена отдавать ребёнка на сторону. И тогда ребёнок начинает страдать от отсутствия материнского ухода, от той аффективной обеднённости, величайшая важность которой нам теперь известна. Кстати, вовсе не случайно, что интенсивное изучение эффекта недостаточности материнской заботы началось в наше время. Оно ведёт своё начало со времени войны с её беженцами, разрушенными очагами и сиротами.

Все, кто занимается ранним детством, сегодня знают ужасные последствия отсутствия материнской заботы о ребёнке, как их описал в 1945 г. Рене Спитц и подтвердили Джон Боулби в Англии и Женни Обри-Рудинеско во Франции.

Я не стану подробно останавливаться здесь на сделанном этими авторами описании младенцев – хорошо ухоженных, находящихся в яслях в самых благоприятных материальных условиях и в то же регрессирующих интеллектуально, чахнущих физически, всё более погружающихся в состояние тоски и оцепенения с того дня, как они лишились матери.

По-видимому, ребёнок становится чувствительным к разлуке с матерью в возрасте от 4-5 месяцев. Спитц ищет объяснение этого факта не только в работах Фрейда, но и в анализе стадий эмотивного развития, который сделал Валлон.

Ребёнок ещё не умеет говорить «мама» и узнавать предметы. Его сознание находится ещё в зародышевом состоянии, когда «Я» не отделено от других людей, а равновесие и чувство безопасности целиком зависят от примитивного союза с ними. Ребёнок, разлученный в этом возрасте с матерью, не усыновлённый сразу же другой женщиной, рискует носить всю жизнь особую печать, отличающую сферу его аффективности и умственной деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Голдфарб сравнивал две группы по 15 детей 10-14 лет в каждой. В первую группу входили дети, выросшие в семье, а во вторую — дети, которые жили в детских учреждениях примерно с шести месяцев до 3-3,5 лет. Наследственность их была практически сходной. Средний IQ (по Векслеру) детей первой группы был на уровне нормы, а средний IQ детей, проведших раннее детство вне семьи, составлял 0,73, т. е. находился на грани умственной отсталости.

Если интеллект поражается в той же мере, что и аффективная сфера, то это происходит потому, что обоим свойственна и та же фундаментальная тенденция освобождения от владеющих сейчас ребенком желаний, избавления от рабской зависимости, от инстинктов. Способность абстрагирования развивается в содружестве с успехами аффективной сферы. И если исходная фаза была неблагоприятной, а первые связи с матерью оказались разорванными, вся последующая эволюция тормозится и затрудняется. Нарушения варьируют по тяжести и форме в зависимости от возраста, когда произошла разлука. Но вполне возможно, что опасность разлуки навсегда или длительного расставания сохраняется до возраста в 3-4года.

Но мне хотелось бы рассказать об одном наблюдении, которое является как бы контрпробой по отношению к наблюдениям о влиянии материнской заботы на психическое развитие ребенка. Речь идет о темпе развития африканских детей, прослеживаемом двумя группами врачей и психологов в Кампале (Уганда) и в Дакаре под эгидой Международного центра детства. В статье, опубликованной доктором Марсель Жебер, психологом из группы в Кампале, установлены поразительные факты: большинство негритянских детей в один и два года резко превосходят европейских детей по развитию как тонуса и моторики руки, так и речи и социальных реакций. 93% негритят в возрасте одного года имеют IQ свыше 100, а в два года таких детей насчитывается 80%. Позднее, в три года, они теряют свое первенство и обнаруживают тенденцию к небольшому отставанию от белых детей. Профессор Ж. Сенегаль из дакарской группы констатировал со своей стороны такие же факты и предложил для них то же объяснение, а именно — тесный контакт маленьких африканцев с матерью.

«Она кормит его по первому требованию,— сообщает Жебер, — давая ему грудь как только он заплачет; она носит его на спине, зачастую соприкасаясь с ним кожей; всегда тесно связана с ним, малыш постоянно держится за полу матери, спит с нею... Таким образом, ребенок живет в мире тепла, постоянно защищаемый своей матерью, и этот исключительный комфорт обеспечивает ему полную безопасность».

Конечно, можно обратиться для объяснения скорости нервно-двигательного развития маленьких африканцев и к расовым особенностям: они держат головку уже в 6 недель; у них рано прогибается позвоночник (поясничный лордоз); они стоят без поддержки в 7 месяцев, а в 10 месяцев ходят; их отличает поразительная

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подвижность кисти и пальцев, проявляющаяся в мягких, ловких и точных жестах; они захватывают таблетку подушечками большого и указательного пальцев в 12 месяцев.

Но при чтении детального отчета Марсель Жебер приходит на ум фраза Валлона: «Движения ребенка обретают форму в движениях взрослого».

«Ребенок, которого постоянно носят на спине, так что он может следить за разнообразными движениями матери, очень скоро научается держать головку... это может объясняться и тем, что ребенка носят в положении сидя, так что его выпрямленное тело примыкает к телу матери, а согнутые нижние конечности охватывают ее талию; поясничные мышцы находятся в тонусе, позволяющем ребенку удерживаться в сидячем положении и очень рано овладеть ходьбой», а также приобрести отличное равновесие, которое сохранится у него затем на всю жизнь.

Но как же объяснить тогда замедление развития после двух лет? Марсель Жебер думает, что это связано с резкостью такого аффективного события, как отлучение от матери. Оно имеет форму настоящего разрыва: мать отказывается давать ребенку грудь, она больше с ним не спит. Часто происходит даже физическое отделение: ребенка поручают какой-нибудь родственнице, живущей так далеко, что мать редко навещает его. Африканская мать занимает позицию, которая, по-видимому, целиком соответствует общей концепции воспитания. «Многие африканские матери думают, — говорит одна из них, - что играть с ребенком плохо, это может повредить ему».

Вот каковы наблюдения, весьма своеобразно иллюстрирующие важность отношений между матерью и ребенком. Впрочем, нет никакой необходимости доказывать её. Следует только сделать из неё все практические выводы: ратовать за усыновление в первые недели жизни, чтобы ребенок еще не фиксировал свою привязанность к матери; открыть широкий доступ матерям к уходу за больными в детских больницах; давать психологическую подготовку персоналу, предназначенному для работы с маленькими детьми; предпринимать социальные меры, которые позволяли бы работающим и незамужним матерям следить за своими детьми.

Но в то же время мне хочется выразить энергичный протест против преувеличений и слишком поспешных обобщений некоторых психиатров. Не все дети страдают от разлуки с матерью в равной степени, а некоторая их часть, по-видимому, даже вовсе избегает того вредящего воздействия этой разлуки, которое было описано выше. В течение многих лет я в качестве эксперта следил за английскими и французскими работами, которые были посвящены Международным центром детства изучению фактора разлуки ребенка с матерью. Я постоянно сожалел о том, что не уделялось специального внимания исследованию тех детей, которые оказались устойчивыми к действию этого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

фактора или были способны к быстрой реадаптации. Боулби и Спитц дали мне ясный ответ на вопрос о том, чем это вызвано. Прежде всего, они полагают, что всякий ребенок, ставший жертвой разлуки с матерью, поражается психологически, даже если внешне это никак не обнаруживается. И потом, говорят они, если имеется столь серьезная опасность, то не лучше ли принять меры, чтобы защитить от нее всех детей?

Проблема эта гораздо сложнее, и это отлично знает Боулби, посвятивший целый раздел своей книги рассмотрению мер по защите детей, которые почему-либо должны быть разлучены со своими матерями. Вульгаризация идей относительно воспитания ребенка матерью может привести к печальным результатам. Не так давно рабочие одного большого металлургического завода парижского района стали сомневаться, можно ли доверять своих детей на целый день воспитателям заводских яслей, опасаясь, как бы дети не стали идиотами. Необходимо отыскать практическое решение проблемы для тех случаев, когда требуется более или менее длительная разлука детей с матерями. И для этого нужно со всей беспристрастностью исследовать сопротивляемость и компенсаторные возможности детей, а не только причины подверженности их действию этого фактора.

В. Тонкая структура среды. В заключение хотелось бы привести данные сравнительного изучения историй близнецов. Первое наблюдение, касающееся скорости их развития, имеет отношение к тому, что мы только что говорили о среде, рассматриваемой как непосредственно окружающие ребенка условия жизни.

В общем, однояйцевые близнецы развиваются интеллектуально несколько медленнее обычных детей. Этот факт нельзя отнести за счет социальной среды: я констатировал его на всех уровнях. Не связан он и с тем, что мать пренебрегает выполнением своего долга: близнецы окружены, как правило, особым вниманием. Наконец, указанный факт нельзя приписать и худшей наследственности: нервнодвигательное развитие близнецов происходит совершенно нормально. Мы с моей коллегой Ирэн Лезин показали, что отставание близнецов в первые годы жизни связано главным образом с недостаточным развитием у них речи, бедностью их социальных отношений и игр.

Их отставание определяется наличием **близнецовой пары**, в которой они замыкаются. Писательница Элизабет Гудж так пишет о близнецах — персонажах ее романа: «Они оказываются изолированными в своем мирке, как в тысячецветном мыльном пузыре, и у них редко есть лишнее время, чтобы заняться остальной вселенной, они совершенно непроницаемы для влияний какого бы то ни было рода».

Каждый из близнецов как бы экранирует другого от воздействий взрослого. Недостаток их взаимоотношений с взрослыми на стадии синкретической

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

социабильности может повредить развитию их личностей и в дальнейшем, если не позаботиться о том, чтобы возможно раньше преодолеть чрезмерную зависимость близнецов друг от друга.

Второе наблюдение, которое дает еще больше пищи для размышлений, — это наличие двух явно неодинаковых личностей у существ, совершенно тождественных с точки зрения их наследственности. Да и среда их тоже кажется идентичной, поскольку они имеют одинаковый возраст, живут в одной семье, окружены одними и теми же заботами, каждый из них создает особую личность, носят одинаковую одежду.

Но индивид воспринимает в среде не только эти моменты. Она служит для него основой всех тех отношений, которые складываются у каждого из нас с себе подобными, — отношений соперничества, взаимодополняемости, всего репертуара ролей, которые мы играем в зависимости от того, кто является нашим партнером. Здесь идет речь о законе, который специфичен не только для близнецов. Но эти последние демонстрируют его особенно выпукло, потому что при одинаковой среде и наследственности каждый из них создаёт особую личность.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А.В. Запорожец

УСЛОВИЯ И ДВИЖУЩИЕ ПРИЧИНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

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

Психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого в развитии ребенка наряду с двумя предыдущими возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности.

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врожденных свойств организма и его созревание являются необходимым ус¬ловием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Признав важное значение для психического разви¬тия ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причи¬ны формирования человеческой психики. Как справедли¬во указывал Л. С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких как логичес¬кое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., не могут возникнуть путём лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определённые социальные условия жизни и воспитания.

Проблема роли среды в психическом развитии ребёнка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетического процес¬са... те... авторы, которые признают важную роль соци¬альной среды в развитии человеческого индивида... рас¬сматривая ее метафизически... считают, что она воздей¬ствует на ребёнка так же, как биологическая среда на детёнышей животных. В действительности в обоих случаях различны не только среда, но и способы её влияния на процесс развития. Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребёнка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены…способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т. д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрос¬лых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и мало изученная в детской психологии проблема – проблема общения ребенка с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. Исследования (М. И. Лисина и др.) показыва¬ют, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмо¬ционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития.

Усвоение детьми общественного опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в детской психологии. Производилось изучение психологических особенностей игры, учения и труда у детей, различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и формирование личности ребенка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию «уподоб¬ления», «моделирования» тех материальных или идеаль¬ных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Специальная организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессе педагогического руководства различными видами деятельности детей.

Диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему «спонтанности» этого развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения. Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей; и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии к другой. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

И.С. Кон, Д.Н. Фельдштейн

ОТРОЧЕСТВО КАК ЭТАП ЖИЗНИ И НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА (рестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.)

Когда ребенок становится подростком, подросток — юношей, юноша — взрослым? На «полюсах» вопрос более или менее ясен: никто не назовет 12-летнего юношей, а 20-летнего — подростком. Но применительно к 14—18-летним употребляются оба эти термина. Случайно? Ошибка? Ни то, ни другое. Грани перехода от детства к зрелости условны. И не потому, что кто-то чего-то недодумал. Неопределенность возрастных групп объясняется объективными факторами. Она значительно старше научно-теоретической революции, акселерации и других ультрасовременных процессов, из которых ее обычно выводят.

Древнерусское слово «отрок» обозначало и дитя, и подростка, и юношу. «Отрок» буквально означает «не имеющий права говорить (от слов «от» и «реку») В словаре Даля подросток определяется как «дитя на подросте», около 14—15 лет, а юноша — как «молодой», «малый», парень от 15 до 20 лет и более. Но это деление весьма условно. Лев Толстой в своей трилогии считает хронологической гранью между отрочеством и юностью 15-летие, а герою “Подростка” Ф. М. Достоевского уже перевалило за 20.

Возрастные категории всегда обозначают не только и не столько возраст и уровень биологического развития, сколько общественное положение, социальный статус лица. В наше время подростковый (отроческий) период — это возраст от 11 до 15—16 лет.

Периодизация жизненного пути всегда включает указание на то, какие задачи должен решить человек достигший определенного возраста, чтобы своевременно перейти в следующую фазу жизни.

Во многих древних обществах переход от детства к взрослости оформлялся особыми ритуалами, благодаря которым подросток не просто приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново, получал новое имя, причем символическое наступление социальной зрелости зачастую нс совпадало по срокам с половым созреванием. Некоторые ритуалы такого рода существуют и сегодня — торжественное вручение паспорта, аттестата зрелости, посвящение в рабочие или в студенты и т. п.

Как писал Л. С. Выготский, переходный возраст включает в себя два ряда процессов. Натуральный ряд составляют процессы биологического созревания организма, включая половое созреваное, социальный ряд — процессы обучения,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воспитания, социализации в широком смысле слова. Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны.

Во-первых, различны темпы физического и психического развития. Один мальчик в 14—-15 лет выглядит уже почти взрослым, другой только-только еще начинает расставаться с детством. Вспомните фильм «Завтра —-третье апреля». Все играющие в нем ребята — сверстники-шестиклассники, но одному можно дать все 16, а другому — не больше 10.

Такие же значительные различия существуют и в психическом развитии, в интересах, в умственной зрелости, уровне самостоятельности детей, причем различия эти не исключение, а правило.

Во-вторых, существуют большие внутренние диспропорции: отдельные биологические системы организма могут созревать в разное время.

Еще больше вариаций в психике: старший подросток может быть в одних отношениях уже взрослым, а в других —еще совершенно ребенком. Пласты детства в нем причудливо уживаются с пластами взрослости.

В-третьих, социальное возмужание по времени нетождественно физическому. Физическое созревание подростка происходит сегодня значительно быстрее и заканчивается раньше, чем в прошлом столетии. С социальным же созреванием дело обстоит гораздо сложнее. Сроки обучения за последние годы заметно удлинились. Современная молодежь учится значительно дольше, чем ее сверстники в прошлом. Позже начинается и ее трудовая деятельность. Напротив, средний возраст вступления в брак уменьшился; молодые люди раньше обзаводятся собственной семьей, хотя некоторые из них еще какое-то время сохраняют материальную зависимость от родителей. Отсюда и неопределенность нормативных критериев социальной зрелости в общественном и индивидуальном сознании.

Пытаясь сформулировать общий критерий социальной зрелости, некоторые социологи считают им начало самостоятельной трудовой жизни. Этот критерий действительно очень важен. Но начало трудовой жизни, достижение экономической самостоятельности и приобретение стабильной профессии часто хронологически не совпадают друг с другом. Если взять за основу этот критерий, то получится, что раньше всего созревает сельская молодежь, потом рабочая, а позже всего - учащаяся молодежь, студенчество.

У работающей молодежи действительно раньше формируется чувство личной ответственности, она раньше узнает цену труда. Студенчество дольше сохраняет относительно независимый социальный статус.

Не все так просто для работающей молодежи. Многие из тех, кто рано начинает работать, еще не завершили ни общего, ни профессионального образования и не считают свою профессию постоянной. Среди этой части молодёжи велика «текучесть», часты нарушения трудовой дисциплины и т. д....

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Социальное созревание определяется несколькими критериями. Это завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, экономическая самостоятельность, политическое и гражданское совершеннолетие, служба в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка. Но здесь, как и в сроках физического созревания существуют большие различия и между разными группами молодежн, и в развитии отдельной личности. Юноша может быть достаточно зрелым в сфере трудоивой деятельност, оставаясь в то же время на подростковом уровне в своих отношениях с девушками или культурных запросах и наоборот. Соответственно и воспитательный подход к нему в разных сферах жизни должен быть дифференцированным.

Вступление в жизнь — не одномоментное событие, а длительный процесс, биологические, социальные и психологические аспекты которого имеют свой собственный временной ритм, неодинаковый у разных людей и в разных конкретных условиях.

Подростковый, отроческий, возраст от 11 до 15— 16 лет — переходный прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Все подростки — школьники — и находятся на иждивении родителей или государства.

Их основная деятельность — учеба.

Психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его — чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактичеиски еще не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самим собой. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него....

Длительность подросткового периода часто зависиг от конкретных условий воспитания детей, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к ребенку и взрослому. От ребенка требуют послушания, от взрослого — инициативы и самостоятельности. Ребенка всячески ограждают от вопросов пола; в жизни взрослых отношения полов играют важную роль.

Контрастность детства и зрелости, между которыми он «находится» затрудняет подростку усвоение взрослых ролей и порождает много внешних и внутренних конфликтов.

Здесь важно подчеркнуть одно обстоятельство. Авторы, и это понятно, говорят о подростке, характеризуя наиболее общие, типичные черты его физического и психологического облика. Между тем есть и проблема индивидуальных различий. Так называемого среднестатистического подростка реально не существует. Больше того, разговоры о подростке без учета того,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мальчик он или девочка, беспредметны. Общие закономерности подросткового возраста проявляют себя через индивидуальные вариации, зависящие не только от окружающей подростка среды и условий воспитания, но и от особенностей организма или личности.

Переходный возраст (в широком понимани этого слова) всегда считался критическим. Но насколько резкими и всеобъемлющими оказываются перемены в личности? Разные психические качества изменяются по-разному: одни — быстро, другие остаются относительно прежними на протяжении всей жизни. Различна и степень возрастной изменчивости личности в целом: одни люди сильно меняются при переходе от детства к юности, а другие — нет. У одних отрочество и юность протекают бурно и болезненно, у других — спокойно и плавно....

Школьное детство представляет собой длительный этап жизни развивающегося человека. Семилетний ребенок за десятилетие достигает моральной, общественной и физической зрелости, проходя ряд своеобразных возрастных периодов — младший школьный, подростковый, старший школьный (юношеский).

Важную фазу в общем процессе становления человека как личности занимает подростковый возраст, когда на основе качественно нового характера, структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок...

Занимая переходную стадию между детством и юностью, отрочество представляет исключительно сложный этап психического развития. Говоря о нем, важно учитывать различия между младшими и старшими подростками, ...понимая, что нет какого-то «среднеподросткового” возраста, практически приходится ориентироваться на типичное, характерное для всего зтого периода. С одной стороны, по уровню и особенностям психического развития отрочество — это типичная эпоха детства, с другой — перед нами растущий человек, стоящий на пороге взрослой жизни, в усложненной деятельности которого реально намечается направленность на новые формы общественных отношений.

В подростковом возрасте происходит бурный рост, развитие и перестройка организма ребенка....неравномерность физического развития, когда преимущественно происходит рост костей туловища и конечностей в длину, приводит к угловатости, неуклюжести, потере гармонии в движениях. Осознавая это, подросток стесняется и старается замаскировать свою нескладность, недостаточную координацию движений, принимая порой неестественные позы, пытаясь бравадой и нарочитой грубостью отвлечь внимание от своей наружности. Даже легкая ирония и насмешка в отношении его фигуры, позы или походки вызывают часто бурную реакцию, ибо подростка угнетает мысль, что он смешон и нелеп в глазах окружающих.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Подростковый возраст — это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. Заметное развитие в этот период приобретают волевые черты характера — настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. В отличие от младшего школьника, подросток способен не только к отдельным волевым действиям, но и к волевой деятельности. Он часто уже сам ставит перед собой цели, сам планирует их осуществление. Но недостаточность воли сказывается, в частностн, в том, что, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаруживать ее в других видах. Наряду с этим подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Порой подростки сначала сделают, а потом подумают; хотя при этом уже осознают, что следовало бы поступить наоборот.

Внимание подростка характеризуется, не только большим объемом и устойчивостью, но и специфической избирательностью. В этот период уже может быть преднамеренное внимание.

Избирательным, целенаправленным, анализирующим становится и восприятие. Значительно увеличивается объем памяти, причем не только за счет лучшего запоминания материала, но и его логического осмысливания. Память подростка, как и внимание, постепенно приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов.

Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью ее в 10—15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретнообразным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста — формирование активного, самостоятельного, творческого мышления.

Бурно развиваются чувства подростков. Их эмоциональные переживания приобретают большую устойчивость. Под влиянием окружающей среды ...происходит формирование мировоззрения подростков, их нравственных убеждений и идеалов. Складываются и развиваются моральные чувства патриотизма, интернационализма, ответственности и др. Этот возраст характеризуется и сложными эстетическими чувствами, формированием эстетического отношения к действительности. При значительной склонности к романтическому у подросткоз более реалистичным и критичным становится воображение. Детям подросткового возраста присущи повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личных качеств. Анализируя и оценивая свое поведение, подросток постепенно сравнивает его с поведением окружающих людей, прежде всего своих товарищей. При этом он дорожит мнением не только товарищей, но и взрослых, стремясь выработать в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

себе такие черты, которые позволяли бы ему добиваться успехов в деятельности и улучшать взаимоотношения с другими людьми.

Возможность осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное ему стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с «миром людей». И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей. Подросток ждет от них понимания, доверия. Показательны в этом плане данные опроса большой группы восьмиклассников. На вопрос, уважают ли они взрослых, подростки ответили: «Да, но только тех, кто считается с нами». Если же взрослые не считаются с тем, что подросток уже не маленький ребенок, то ,с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста — грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм.

Однако непослушание, своеволие, негативизм, упрямство отнюдь не представляют собой обязательных черт характера подростка. Лишь как следствие неправильного подхода к подростку, когда не учитываются его психологические особенности, как следствие недоработок воспитания порой возникают конфликты и кризисы, ни в коей мере не являющиеся роковыми и неизбежными. Так, непонимание или игнорирование взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирование лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывание подростку не соответствующих действительности мотивов приводят его к внутреннему сопротивлению воспитательным воздействиям. Он не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правильные, не имеют для него подлинного смысла, а возможно, даже имеют другой, противоположный смысл.

Подросток, как уже отмечалось, стремится быть и считаться взрослым.. Он всячески протестует, когда его мелочно контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаясь с его желаниями, интересами. К сожалению, в школьной и семейной практике часть педагогов и родителей до сих пор в своих рассуждениях и действиях придерживаются «удобной» формулы: подросток — ребенок, и поэтому он должен беспрекословно слушаться учителя, родителей уже потому, .что они взрослые.

Многие взрослые заявляют подросткам 12 и даже 15 лет: «Тебе рано возражать, слушай и делай так, как тебе говорят. Вырастешь, тогда и будешь спорить».

Ошибочное представление, будто подросток еще маленький ребенок, не способный к проявлению собственной инициативы, ставит того в зависимое положение, исключает возможность сотрудничества с ним. Например, в некоторых семьях самостоятельность подростков — понятие весьма относительное. Матери и отцы, сознавая необходимость изменения отношений с растущими детьми, стараются шире вовлекать их в семейные дела, в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

разнообразный труд, дают им те иные поручения. Но при этом подростки сами не выбирают дела, не участвуют в его планировании, все строго регламентируется взрослыми. Отсутствует принцип добровольности, дети не привлекаются к обсуждению совершаемых дел, что глушит инициативу, творчество ребят. Ошибка в данном случае заключается в том,. что взрослые не учитывают психологических особенностей детей разных возрастов, плохо используют их возможности, в том числе активность, энергию подростков, их стремление к самостоятельности. Предоставнть детям самостоятельность, свободу в выборе действия мешает мысль «как бы чего не вышло». Родители создают всевозможные ограничения, надзор. Между тем позиция настоящего воспитателя по отношению к воспитанникам — это прежде всего позиция старшего товарища, авторитетного друга. Только это ведет к обеспечению подлинного единства взрослых и детей, к ликвидации той обособленности родителей и подростков, при которой они живут разными интересами, одни командуют — другие выполняют команды...

В жизни подростка много времени отводится учебе, ибо подросток — всегда учащийся. Однако он стремится занять определенное место в обществе, что требует его участия в многоплановой общественно полезной деятельности. Не учитывая этого, мы не поймем, почему у школьнка со вступлением в подростковый возраст часто резко меняется отношение к учебе, обостряются отношения с окружающими.

Роднтелям, не знающим возрастную психологию, представляется, что в условиях жизни и деятельности ребенка, ставшего подростком, ничего существенно не изменилось. Потому-то успехи или неудачи в учебе остаются по-прежнему критериями оценки детей взрослыми.

Но, занимая большое место в жизни подростков, учеба не может полностью удовлетворить их личные притязания, растущее самосознание, жажду активной общественно значимой деятельности. Наряду с нею в мире интересов подростка очень важное место занимают спорт, техническое и художественное творчество и многое другое.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

М. Ю. КОНДРА ТЬЕВ

ТИПИЧНЫЕ ДЕВИАЦИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ (Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. - М., 1997.-С. 24-39.)

...Речь здесь идет не непосредственно об отклоняющемся поведении, его формах и разновидностях, а, скорее, о формировании «базы», фундамента социальных девиаций, которые являются лишь следствием «искривления», деформации, условно говоря «деятельной линии» онтогенеза. <...>

В качестве ведущей деятельности в отрочестве в логике «нормального» психического развития выступает многоплановая развернутая деятельность подростка, имеющая такие «ядерные» компоненты, как интимно-личное общение со значимыми другими и учебно-профессиональная деятельность. Исходя из этого можно выделить по меньшей мере три ключевых вида «деятельностных деформаций», являющиеся базовыми основаниями отклоняющегося поведения подростка. Во-первых, это - ситуация, когда ведущая в младшем школьном возрасте учебная деятельность в своей традиционно-индивидуальной форме остается ведущей и в отрочестве. Последствиями такого положения дел является не только подмена учебной деятельностью, лишь в свернутой форме содержащей исследовательский и профессионально-перспективный компоненты, деятельности учебно-профессиональной и невозможность включения подростка в полноценное интимно-личное общение со взрослыми и особенно со сверстниками.

В качестве примера здесь можно привести социальную ситуацию развития подростка - «ботана». В подростковом сленге таким уничижительным термином обозначаются своего рода «фанаты учебы». При этом решающим основанием, позволяющим учащимся именно так определить того или иного подростка, является не только сама по себе его высокая успеваемость, но и, самое главное, его «зацикленность» на учебной деятельности, преимущественная ориентация на «учебу ради учебы» в сочетании с практически полной невключенностью во все остальные, кажущиеся ему посторонними проблемы. ...В подростковом возрасте, когда происходит смена референтных ориентации и первостепенной становиться система взаимоотношений «подросток-подростки», «зацикленность» того или иного подростка на учебной деятельности (которая в условиях традиционной школы организуется так, что неудачи одних учеников создают благоприятный фон, на котором успехи других проявляются очень ярко) оказывается трудно-преодолимым препятствием на пути налаживания полноценного интимно-личного общения со сверстниками. Во многом именно поэтому в рамках

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подростковой субкультуры нередко высокая активность в учебе воспринимается как своего рода отклоняющее поведение.

Казалось бы, что преимущественная ориентация на учебную деятельность, своеобразная «растворенность» именно в ней подростка должны вполне закономерно облегчать его взаимоотношения со взрослыми, способствовать установлению и укреплению позитивных интимно-личных связей в системе «подросток - значимый другой взрослый», т.е. соответствовать тем ожиданиям, которые взрослый ..., а в его лице и общество в целом, предъявляет развивающейся личности, находящейся на данной стадии онтогенеза. В действительности адекватные подростковому возрасту социальные ожидания социума далеко не исчерпываются лишь требованием «хорошо учиться». Возрастные ожидания применительно к подростковому возрасту должны быть куда более многоплановы и развернуты. Другое дело, что ... нередко социум как бы «запаздывает» со сменой социальных ожиданий, что порождает появление определенного «зазора» между реальным вступлением личности в качественно новую фазу своего развития и перестройкой нормативной шкалы экспектаций, с помощью которой общество в лице своего представителя - «взрослого воспитателя» -оценивает успешность психического и социального становления индивида. В любом случае складывающаяся порой видимость благополучного развития взаимоотношений взрослого и подростка, так и не «перешагнувшего», не «изжившего» в младшем школьном возрасте преимущественную «завязку» на учебную деятельность, не может быть расценена иначе, как иллюзия, так как в данной ситуации ролевая дихотомия «ученик-учитель», или шире, «ребенок-взрослый», вполне оправданная на предподростковом этапе онтогенеза ребенка, не только не преодолевается, но и более того, еще больше подкрепляется и усиливается. Понятно, что личностное развитие в этих обстоятельствах оказывается явно обедненным и заторможенным, уже хотя бы потому, что в этих условиях полноценные партнерские отношения подростка со взрослым и их подлинное сотрудничество недостижимы, да и не рассматриваются обеими сторонами как необходимые и даже желаемые. Таким образом, собственно социальная функция отрочества как стадии интеграции детства и адаптационной ступени зрелости не реализуется. Совершенно очевидно, что с точки зрения общественного блага в самом широком его понимании такая моноканальная активность подростка не может не быть оценена как своего рода отклоняющееся поведение.

Во-вторых, это ситуация, когда в связи с теми или иными социальными обстоятельствами индивидуального развития подросток на предшествующих этапах онтогенеза не «отработал» в необходимой мере «игровой период», т.е. когда игра, развивающие ресурсы которой не были задействованы в полной мере

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ранее, выходит на первый план, по сути дела, становится ведущей психико-развивающей деятельностью в отрочестве.

Как известно, игра традиционно занимает в жизни подростка достаточно заметное место, хотя по сравнению, например, с «дошкольными играми» игровая деятельность более старших детей и подростков в значительной степени теряет свою самоценность и постепенно превращается из процессуально интересного занятия в одно из действенных средств самоутверждения развивающейся личности, приобретает все более соревновательно-конкурентный характер и выступает в качестве способа статусного становления и повышения престижа подростка прежде всего в группе сверстников.

В обсуждаемом же случае речь идет о принципиально ином положении дел - не о естественном расширении сферы подростковой полидеятельности за счет повышения игровой активности, а о преимущественной ориентации именно на «игровые» цели и задачи за счет минимизации включенности подростка в другие социально признаваемые и одобряемые виды деятельности. Понятно, что в этой ситуации на второй план оказывается отодвинутым интимно-личное общение, которое... не может быть выстроено на основе игровых правил и игрового распределения ролей. Игра в дружбу не есть дружба, хотя в ней более или менее точно и моделируется поведение друзей и на ее основе могут сформироваться подлинно дружеские связи, когда гуманное отношение к товарищу, откровенность, благородство, готовность прийти на помощь и пожертвовать собственными интересами обусловлены не произвольно принятыми правилами игры, а являются психологической сутью реальных межличностных отношений, опосредствованных содержанием и целями личностно-значимого эмоционально-насыщенного партнерства. В то же время «зацикленность» подростка на игровой деятельности, а по существу, и «игровом» восприятии окружающей его реальности, не только мешает становлению и расцвету его интимно-личного общения со сверстниками и взрослыми, которые лишь в этих обстоятельствах выступают в роли полноценно значимых других, но и предопределяет как бы «тупиковое» развитие учебной деятельности, неспособной превратиться в деятельность учебно-профессиональную.

Проиллюстрировать такую ситуацию можно, например, с помощью всем нам хорошо известных случаев запоздалого увлечения современных подростков-мальчиков «рыцарскими» романами, а подростков-девочек - выстраиванием «жизни» своих любимых кукол Барби. Привнесенные извне, искусственные, по сути дела, «игровые» нормы, задачи, цели и мотивы человеческой деятельности при попытке реализовать их в действительной жизни, в реальных межличностных отношениях со своим окружением, как правило, оказываются явно негодным средством самоактуализации. И дело здесь не только в том, что многие из этих правил выглядят несколько устаревшими, не созвучными сегодняшнему дню, а в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

том, что они существуют в сознании подростка как бы параллельно с той реальностью, которая его окружает. ...Они не рождаются в актуальных взаимоотношениях индивида с социумом, но при этом претендуют на то, чтобы стать тем нормативным каркасом, который бы и определял характер и направленность межиндивидуальных связей развивающейся личности... Здесь мы сталкиваемся со своеобразной «игрой в жизнь», субъект которой не столько пытается увидеть окружающий мир таким, каков он есть на самом деле, сколько оценивает степень его совпадения с той моделью... которую диктуют игровые правила и нормы, по которым он существует. Понятно, что выстроить реальные интимно-личные и при этом позитивно окрашенные эмоционально-насыщенные взаимоотношения с неучаствующими в этой «игре» взрослыми и сверстниками такой подросток не в состоянии, хотя бы потому, что обе стороны не совпадают друг с другом во мнениях... по основным личностно-значимым для них актуальным и перспективным вопросам жизнедеятельности.

Что касается учебно-профессиональной деятельности, успехи в которой неразрывно связаны как с собственно профессиональным самоопределением личности подростка, так и с формированием его ценностных ориентации, ростом самосознания и, с выработкой его устойчивой жизненной позиции, то она не только не оказывается ведущей для рассматриваемой категории подростков, но и более того... не выступает в качестве сколько-нибудь значимого психико-развивающего начала. Заметный социальный инфантилизм, своего рода «социальная детскость» подростка, не усвоившего в необходимой для данного возраста степени реальные задачи, мотивы и нормы человеческой деятельности и межличностных отношений, совершенно закономерно проявляются еще и в нереалистичных жизненных планах, неустойчивых профессиональных намерениях, в явном рассогласовании и индивидуальных стремлений и потребностей общества. <...> Реализуемая в системе поступков подобная активность подростков не может быть расценена социумом иначе, как своего рода отклоняющее поведение, т.е. поведение, не отвечающее ни актуальным возрастным ожиданиям сверстников, лишенных интимно-личного контакта с данной личностью, ни адекватным перспективно направленным социальным экспектациям мира взрослых, предъявляемым будущему полноправному своему члену.

Отметим, что, как правило, подростки, о которых идет речь, легче всего находят контакт с младшими по возрасту детьми, при этом не только с учащимися начальных классов, но даже и с дошкольниками. <...> И они сами чувствуют себя наиболее комфортно именно в ситуациях общения с детьми 5-6 лет, и их младшие партнеры чаще всего удовлетворены такого рода взаимодействием, так как проблема конкурентности здесь во многом снимается в силу явного возрастного преимущества подростка. ...Помимо «интернатских» условий, наиболее часто

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«игровое зацикливание» происходит в многодетных семьях с относительно близкими по возрасту однополыми детьми, где подросток оказывается самым старшим. В-третьих, это - ситуация, когда ведущая как в психическом, так и в собственно личностном развитии подростка многоплановая развернутая деятельность оказывается деформированной, в заметной степени обедненной в связи со сложившимся по тем или иным причинам дисбалансам удельного веса интимно-личной и учебно-профессиональной ее сторон. Очевидно, что в этой логике могут быть рассмотрены два основных варианта возможного положения дел, хотя в обоих случаях... речь идет о последствиях одного и того же явления - субъективно воспринимаемого подростком противостояния целей, задач и норм интимно-личного общения и учебно-профессиональной деятельности. <...>

В известном смысле преимущественная ориентация подростка на ценности интимно-личного общения в ущерб его включенности в решение учебно-профессиональных задач отражает факт первостепенности для него сегодняшних проблем и минимизации значимости на этом фоне вопросов как профессиональной, так и, в конечном счете, личностной перспективы. Избыточная же «погруженность» в учебно-профессиональную деятельность, неадекватная возрасту готовность отказаться от интимно-личного общения прежде всего со сверстниками, связанная с идеей полностью посвятить себя оптимально быстрой и успешной профессионализации, отражает обостренное чувство взрослости в сочетании с нередко болезненной неудовлетворенностью своей актуальной социальной позицией. По сути дела, эту тактику с полным основанием можно рассматривать как попытку, если не «перескочить» подростковый возраст, то во всяком случае максимально его хронологически сократить, избежав при этом сколько-нибудь существенных эмоциональных затрат. Кстати, по-видимому, подобная избыточная рациональная позиция некоторых подростков во многом привела к пресловутому достаточно социально острому, но и столь же надуманному противостоянию «лириков» и «физиков» в 60-е годы.

Не требует специальных доказательств тот факт, что подросток, личностно «растворенный» в своих сегодняшних проблемах и стремящийся решить их в основном путем налаживания прежде всего интимно-личного общения со своим окружением, при этом по преимуществу на уровне «симпатии - антипатии», как бы «в ответ» оценивается и сверстниками и взрослыми с этих же позиций и по этим же критериям.

Чаще всего он даже на поведенческом уровне достаточно откровенно демонстрирует свою личностную ориентацию на определенный в возрастном плане круг значимых других. Понятно, что в зависимости от этого мир взрослых или мир его сверстников оказывается приоритетной зоной этих его референтных ориентации, представители «отвергнутой» части социума, как правило,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

проявляют взаимность и отвергают его активность, атрибутируя подростку такие мотивы, которые позволяют расценивать его поведение как, по их мнению, отклоняющееся.

Если же речь идет о подростке, полностью погруженном в учебно-профессиональную деятельность, воспринимающем свое актуальное существование лишь как пролог завтрашнего дня и потому не стремящемся построить со своим сегодняшнем окружением сколько-нибудь значимые для себя интимно-личные взаимоотношения, то здесь, как правило, с большой долей уверенности можно прогнозировать возникновение явной антипатии к нему, в первую очередь со стороны сверстников. Если педагоги, большинство которых, к сожалению, более или менее осознанно придерживаются укоренившегося в традиционной школе учебно-дисциплинарного подхода к воспитанию, как правило, однозначно позитивно оценивают выбор подростком учебно-профессиональной ориентации, явно недооценивая, если не личностно разрушающую, то во всяком случае личностно ограничивающую установку подростка на второстепенность эмоционально-насыщенного общения со своим окружением «сегодня и здесь», то, например, родители достаточно часто оказываются не только неудовлетворенными, но и серьезно обеспокоенными выраженными рационально-прагматическими взглядами своих детей, их нацеленностью исключительно на перспективу в ущерб чисто эмоциональному контакту с социумом. В этом случае демонстрируемая подростками рассудочность и непривычная для данного возраста «зрелость» нередко рассматриваются близкими, любящими их людьми как определенная социальная девиация, не позволяющая выстроить систему отлаженных подлинно личностно и эмоционально насыщенных взаимоотношений старших и младших.

В то же время совершенно очевидно, что представление о том, что интимно-личное общение и учебно-профессиональная деятельность являются взаимоисключающими проявлениями активности подростка, ни только ничем не подкреплено, но и напрямую противоречит экспериментальным результатам специальных психологических исследований. В действительности насыщенность, интенсивность, развитость межличностных отношений подростков со своим непосредственно окружением и степень их включенности в учебно-профессиональную деятельность, устойчивость их профессиональных намерений и реалистичность их жизненных планов находиться в достаточно жесткой взаимозависимости.

Так, в целом ряде психолого-педагогических работ многократно протиражирован вывод о том, что именно в подростковом возрасте, качественно усложняется неформальная структура школьного класса, а взаимоотношения сверстников приобретают ярко выраженный интимно-личный характер и отличаются избирательностью. В то же время <...> в качестве одного из значимых

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

показателей естественного протекания этого процесса выступает факт появления такого нового основания для объединения учащихся в группы, как общность их профессиональных намерений. При этом несомненный интерес вызывает следующая экспериментально зафиксированная психологическая закономерность: если в средних классах межличностные взаимоотношения соучеников во многом определяют выбор ими той или иной профессии и степень их включенности собственно учебно-профессиональную деятельность, то к концу обучения в школе, когда планируемое профессиональное будущее оказывается максимально приближенным к настоящему, для многих старшеклассников именно их профессиональные намерения опосредствуют межличностные отношения с одноклассниками и способствуют формированию в рамках класса неформальных объединений учащихся по профессиональным интересам. Немаловажным является и то, что, как правило, по своему социально-психологическому развитию такие группировки превосходят класс в целом.

Отметим также, что и интенсивность интимно-личного взаимодействия подростков со взрослыми в известной степени тоже зависит от профессиональных намерений развивающейся личности. Как известно, именно в подростковом возрасте происходит в одних случаях резкая, в других - плавная смена круга значимых лиц. При этом система взаимоотношений с конкретными взрослыми, по сути дела, безраздельно господствующая в жизни ребенка, приобретает в целом черты зависимого типа отношений по сравнению с определяющей системой «подросток - сверстники». В то же время... наибольший шанс не потерять и даже приумножить свою значимость для подростка получают те представители «мира взрослых», которые имеют прямое, непосредственное отношение к выбранному им профессиональному пути, т.е. те, кто в определенном смысле символизируют для него реализацию профессиональных намерений, и, возможно, выступают как зримый образ того, к чему он стремится и чего хотел бы достичь сам.... Именно в этом случае создаются наиболее благоприятные условия для формирования отношения подростка к значимому взрослому по типу «к другому, как к себе самому», без которого немыслимо подлинное интимно-личное общение ни в группе, ни в диаде. <...>

Рассмотрение проблематики отклоняющегося поведения подростков <...> позволяет вычленить по меньшей мере три ключевые и достаточно традиционные ситуации, характеризующиеся качественным отставанием индивида в освоении социального опыта действий и отношений. Очевидно, что конкретные поведенческие проявления этих ситуаций могут быть бесконечно разнообразны и многолики, но в основе их, по сути дела, практически всегда лежат либо «зацикливание» подростков на «игре ради игры» и на «учебе ради учебы», либо существенный дисбаланс в соотношении интимно-личного общения и учебно-профессиональной деятельности в рамках многоплановой, развернутой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

деятельности, реализация которой в ее социально принимаемых и одобряемых формах и соответствует экспектациям социума, предъявляемым стоящему на пороге зрелости индивидуума.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К. Н. Корнилов

БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.)

Общая формулировка этого принципа, данная известным биологом Геккелем, такова: «онтогенезис повторяет филогенезис», т. е. развитие единичной жизни, индивидуума, повторяет развитие рода во всех формах проявления жизни. Но это слишком общая формулировка. Если мы ее расшифруем по отношению к ребенку, то мы получим следующую двоякую формулировку: во-первых, органическое развитие ребенка в утробном периоде повторяет развитие живых существ на земле: от первичной клетки до наиболее сложного существа — человека; и, во-вторых, органическое развитие ребенка во внеутробном периоде повторяет все стадии культурно-исторического развития всего человечества.

Основная и непреходящая сущность этого принципа заключается в том, что к ребенку впервые была применена эволюционная точка зрения. Эта эволюционная точка зрения с корнем вырвала установившееся в общей психологии метафизическое положение, что душа человека — это неизменная субстанция, обладающая неизменными атрибутами. Взамен этого возникло учение о психике человека, как растущем и развивающемся объекте. В применении к ребенку это давало основное педологическое положение, что ребенок есть развивающееся существо, а вовсе не миниатюра взрослого человека.

Практически этот биогенетический принцип, особенно во второй своей половине, привлек к себе исключительное внимание психологов и педагогов. В самом деле, если ребенок в своем развитии повторяет все этапы культурно-исторического развития человечества, начиная от дикаря до современного культурного человека, проходя последовательно через традиционно утвердившиеся стадии: охотника, пастуха, земледельца и торгово-промышленника, то остаётся только учесть длительность этих периодов в отношении к ребенку и давать ему соответствующий материал в связи с этими его природными запросами.

И вот на этой почве людьми умозрительного типа дается целый ряд принципов чисто практического характера. Рекомендуют смотреть на маленького ребенка, как на дикаря и язычника, заставляют пережить ребенка своего рода «робинзонаду», пройти последовательно через все стадии, которые пережило человечество в области, например эстетической, религиозной и т. п., считая подобного рода воспитательные приемы наиболее отвечающими природе ребенка. Теория эволюции, лежащая в основе этого принципа, имена Дарвина,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Геккеля, Болдуина и многих других биологов-эволюционистов привлекаются к обоснованию этого принципа, — и все это, обычно взятое чисто догматически, без должной критической оценки выдается за строго установленное научное положение.

Задачей настоящей статьи является критическая оценка этого основного принципа современной педологии, дабы вскрыть и выяснить его практическую значимость в области воспитания.

Мы не будем подробно останавливаться на анализе первой части этого принципа, утверждающего, что органическое развитие ребенка в утробном периоде проходит сначала стадии развития беспозвоночных, а затем и позвоночных живых существ: рыб, амфибий и млекопитающих включительно до человека, ибо из этого положения никто еще не сделал каких-либо практических выводов в отношении воспитания ребенка. Кроме того, эта формула, с некоторыми ограничениями, является наиболее установленной современной эмбриологией. Не следует только впадать в вульгаризацию этой теории, что человеческий зародыш в своем последовательном развитии бывает, то маленькой личинкой, то рыбой, то земноводным существом, то млекопитающим и т. п. Если мы внесем сюда поправку в том смысле, что человеческий зародыш обладает признаками, напоминающими последовательно указанных выше живых существ, то это будет наиболее рациональным пониманием значения первой половины биогенетического принципа.

По тем же самым причинам мы не будем останавливаться подробно и на том факте, что, так как акт рождения ребенка стоит на грани дочеловеческого и человеческого периода, то в новорожденном должны быть налицо следы его дочеловеческих предков. Наличие в новорожденном таких «обезьяньих» черт, как исключительная цепкость рук, своеобразное строение стопы, носящей все признаки своего назначения для хватания предметов, вогнутое положение ног, своеобразная волосатость ребенка, его инстинкты, столь напоминающие его первобытных родичей — обезьян, — все это слишком общеизвестно, чтобы стоило на этом останавливаться подробно, тем более, что и из этих положений не делалось пока никаких практических выводов.

Перейдем к самому основному для нас вопросу — действительно ли ребенок в своем развитии повторяет все стадии культурно-исторического развития человечества, от бродяги-дикаря, через стадии охотника, пастуха, земледельца, купца, включительно до трудового гражданина социалистического общества. Где нужно искать корни этого учения? Имеется много оснований думать, что корни этого учения о том, что человек в своем развитии повторяет историю развития человечества, лежат в древних полурелигиозных, полумистических учениях о периодизации в истории, о параллели в развитии человека и общества. Но первоначальная формулировка этого соотношения была

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

как раз прямо обратной: не человек повторяет этапы развития человечества, а человеческое общество повторяет периоды развития отдельного человека. Рождению, жизни и смерти отдельного человека соответствуют возникновение, расцвет и упадок человеческого общества. Отсюда берут свое начало учения о делении истории на три части, об умирании и возрождении человеческих обществ и т. п. учения, столь интенсивно возродившиеся затем в идеалистической философии XIX в. (Лессинг, Гердер, Гегель) и находящие последователей еще и сейчас.

Таким образом, психофизические периоды жизни отдельного человека историзировались идеалистами-мистиками, и продуктом их же мысли, особенно Гегеля с его известным положением, что человеческий дух должен пройти через все стадии культуры, пройденные универсальным духом, впервые выявилось и то положение, которое легло затем в основу биогенетического принципа. Только со времени позитивных воззрений Конта, и появления целого ряда работ сторонников эволюционных учений эта теория начинает понемногу терять свой мифологический характер. Однако и до сих пор многое в этом биогенетическом принципе, особенно в его отношении к вопросам воспитания, остается крайне неясным и спорным.

В самом деле, если человек в своем развитии и повторяет все стадии развития человечества, то первый вопрос, который здесь возникает, следующий: в течение какого же периода времени проходит человек все эти стадии развития человечества? От рождения и до момента прекращения развития, т. е. до зрелого возраста? Но когда же прекращается развитие и начинается зрелый возраст? Нужно отметить, что это один из самых шатких вопросов педологии. В древности считали таковым периодом сорокалетний возраст, в настоящее время этот период колеблется у различных авторов между 21 и 28 годами. Допустим, что мы признаем последнее, тогда как же быть с языком? Он складывается к пяти годам, т.е. на первом культурном периоде, когда человек не владел даже языком современного ребенка. Как быть с рисованием ребенка, периоды которого завершаются так называемым «золотым» периодом к 7—-8 годам детства? По-видимому, придется формулу: человеческий индивидуум проходит все стадии, которые прошло человечество, заменить иной формулировкой, а именно различные функции психофизической природы ребенка в своем развитии проходят все стадии, которые прошло человечество, совершенствуя ту или иную функцию.

Но тогда для практического применения этой формулы все же необходимо знать, в каком же возрасте находит свое соответствие та или иная стадия развития человечества? Когда ребенок переживает стадию дикаря, охотника, пастуха, земледельца и т. д.? Из всех попыток дать подобного рода схему попытка Гетчесона является наиболее популярной. Как известно, Гетчесон в основу

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

деления культурно-исторической жизни человечества кладет экономический принцип — способ добывания пищи. Исходя отсюда, Гетчесон получает пять периодов человеческой культурно-исторической жизни: первый период — копания и рытья земли, второй — охоты и захвата добычи; третий — пастушества; четвертый — земледелия и пятый — торговли. Какие же годы жизни ребенка соответствуют этим периодам? Гетчесон находит, что периоду первобытного человека, когда добывание пищи сопряжено было с рытьем и копанием земли, у ребенка соответствует раннее детство — до пятилетнего возраста, и ближе всего оно находит свое выражение у трехлетнего ребенка, когда для дикаря и для ребенка общим является «съедобность как мерило всего» и когда «игры детей состоят в откусывании и отведывании кусков, ибо вещи или приятны, или отвратительны на вкус».

Второму периоду — охоты и захвата добычи у первобытного человека — соответствуют, по Гетчесону, годы от 4-го до 12-го, главным же образом 7-й год жизни ребенка. Характерными чертами и для дикаря, охотника и для семилетки являются: «страх перед чужими, действия тайком, равнодушие к боли, почитание героев, жестокость», а играми детей по преимуществу являются: «пугание из засады», игра в прятки, в «черного человека», игра в «пленного», «шайки» и т. п.

Третий период — пастушество — падает, по Гетчесону, на 9— 14-й годы и главным образом на 10-й год жизни. Особенно характерными чертами для этого периода являются «нежность к животным, желание иметь что-нибудь собственное». Отсюда играми и занятиями детей являются: «держание и кормление домашних животных, постройка хижин, рытье подземелий».

Четвертому периоду в жизни человечества — земледелию — соответствуют 12—16-й годы жизни ребенка, причем высшая ступень падает на 12-й год. Характерными чертами этого периода являются «развитие предусмотрительности и страсть к садоводству». Отсюда и в играх детей преобладает «садоводство», «выкапывание посевов, чтобы посмотреть, растут ли они, и наблюдение за признаками хорошей и дурной погоды».

И, наконец, пятый — торгово-промышленный — период падает на 14—40 лет, находя свое отражение главным образом на 18—20-м годах жизни. Характерными чертами для этого периода являются: «выступление денежных интересов, требование уплаты за услуги, признание значения и смысла арифметики». А отсюда основными играми и занятиями являются: «обмен, продажа, торговля, мена и торговые сделки».

Такова схема, предложенная Гетчесоном.

Нужно ли говорить, что даже при беглом рассмотрении этой схемы она порождает целый ряд недоуменных вопросов. В самом деле, допустим, что первобытный человек начал добывание пищи с копания и рытья земли, как это утверждает Гетчесон, пусть даже правильно, что дети до 5-летнего возраста очень

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

любят копаться в земле, допустим даже с некоторой натяжкой, что мерилом всего для детей в этом возрасте является «съедобность», то все же едва ли правильно утверждение Гетчесона, что «игры детей в этом периоде состоят в откусывании и отведывании кусков», и если даже допустить, что Гетчесон имеет в виду привычку детей тащить все в рот, то это, во всяком случае, падает не на третий год их жизни, а далеко раньше. Не менее сомнительными являются и такие утверждения Гетчесона, что страх перед чужими будто бы характерен для охотничьего периода жизни первобытного человека и свойствен по преимуществу семилеткам; что почитание героев падает именно на этот седьмой год, а не на позднейшие года; что желание иметь что-нибудь свое собственное «берет начало на десятом», а не более раннем году; что «признание значения и смысла арифметики» падает так поздно — на 18—20-летний возраст. Все это такого рода утверждения и сопоставления, которым современная педология не дает достаточных оснований. Вот почему вся эта схема в целом представляет нечто крайне натянутое и искусственное.

Но если мы даже отбросим все эти детальные указания, которые не имеют должных оснований для своего утверждения, а ограничимся только основными положениями, на которых базируется биогенетический принцип, то и здесь возникает целый ряд сомнений и вопросов. И основной вопрос, который здесь возникает, касается того, имеется ли в распоряжении истории культуры, с одной стороны, и педологии, с другой стороны, достаточное количество строго научного материала для того, чтобы устанавливать твердые параллели между поведением человеческого общества в том или другом периоде и поведением ребенка в те или иные годы. На этот вопрос мы должны ответить отрицательно. Ибо, если мы даже допустим, что в истории культуры твердо установлены те периоды, которые прошло в своем развитии человечеству, не будем пока спорить о том, будут ли это периоды, перечисленные Гетчесоном: бродячий, охотничий, пастушеский, земледельческий и торговый, или же это будут периоды, установленные Марксом: родовой, феодальный, буржуазный и социалистический; во всяком случае, вопрос о поведении и психологии общества в том или другом из этих периодов является наиболее трудным, ожидающим еще углубленных исследований в этой области. Нечего говорить о педологии как науке молодой, она еще ждёт своего Маркса, который бы твердо установил периоды развития ребенка и дал их однозначную характеристику, вот почему биогенетический принцип, который всецело должен бы базироваться на данных истории культуры и педологии, при современном положении и той и другой науки является пока не чем иным, как уравнением с двумя неизвестными, и потому все параллели, которые пытаются установить между развитием ребенка и развитием человечества, суть не больше как аналогии и как таковые носят в себе все недостатки, свойственные этому типу умозаключений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вот почему в результате всего нашего анализа значимости биогенетического принципа мы должны сделать следующий окончательный вывод: несомненно, что некоторое соответствие между развитием индивида и развитием рода имеется налицо, но делаемый отсюда вывод, что ребенок в своем развитии повторяет последовательно этапы развития человечества, есть не больше, как только умозаключение по аналогии, т.е. по наименее достоверному из всех типов умозаключений.

А это говорит нам о том, что если еще теоретически биогенетический принцип и имеет значение, то делать из него практические выводы в применении к. воспитанию детей было бы большой неосторожностью. В самом деле, ведь из типичнейшей аналогии, основанной не на меньших научных данных о наличии на Марсе, как и на Земле, атмосферы, морей, снежных полюсов и т. п., а, следовательно, и живых существ, едва ли кто-либо осмелился бы сделать какие-либо практические выводы, которые могли бы повлечь за собой ущерб для человеческой жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Г. С. Костюк

Принцип развития в психологии (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Личность развивается в связи с возникающими в ее жизни внутренними противоречиями. Они обусловливаются ее отношениями к окружающей среде, ее успехами и неудачами, нарушениями равновесия между индивидом и обществом. Но внешние противоречия, приобретающие даже конфликтный характер (например, конфликты между ребенком и родителями), сами еще не становятся двигателем развития. Только интериоризуясь, вызывая в самом индивиде противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу, они становятся источником его активности, направленной на разрешение внутреннего противоречия путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности. Одни противоречия, преодолеваясь, сменяются другими. Если они не находят своего разрешения, возникают задержки развития, «кризисные» [1] явления, а в тех случаях, когда они относятся к мотивационной сфере личности, — и болезненные ее нарушения, психоневрозы (Мясищев, 1960).

Диалектический характер развития находит свое выражение в становлении как отдельных сторон личности, так и ее психической жизни в целом. Развитие познавательной деятельности характеризуется диалектическими переходами от чувственных к понятийным ее формам. Специфическими внутренними противоречиями движется развитие ее эмоционально-волевой, потребностной сферы. Одним из основных внутренних противоречий, по-своему проявляющихся на различных этапах развития личности, является расхождение между возникающими у нее новыми потребностями, стремлениями и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для их удовлетворения. В общественных условиях жизни личности первая ее сторона опережает вторую. Возникающие расхождения побуждают личность к активности, направленной на усвоение новых форм поведения, овладение новыми способами действия. Они выявляются и разрешаются в сюжетной игре ребенка и других видах его деятельности[1].

В связи с возникновением у развивающейся личности отдаленных, перспективных целей вступают в действие новые внутренние побуждения к активности, направленной на их достижение. Перспективная цель — источник ожиданий личностью будущей радости, ради которой она готова жертвовать радостями настоящего. Идеал — это предвосхищение личностью своего будущего, к которому она стремится. Из сопоставления ожидаемого и настоящего возникают ее действия, посредством которых как-то совершается приближение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

того, что есть, к тому, что ожидается, рождаются ее усилия, направленные на преодоление внешних и внутренних радостей по пути к отдаленным целям.

В этом процессе проявляется диалектика свободы и необходимости. Свобода действий личности постепенно формируется в результате осознания ею необходимости. В сущности своей она является не обособлением от объективных условий, а более глубоким и избирательным проникновением в них, выработкой способности подчинять ближайшие, личные побуждения к действиям более отдаленным, общественным мотивам, осознаваемым как нечто необходимое, должное, и задерживать, тормозить не соответствующие им акты поведения. Эта способность складывается постепенно, не без трудностей, путем преодоления внутренних конфликтов. Нравственная воля личности укрепляется ее собственными победами над внутренними трудностями.

В развитии личности возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и образом ее жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми ею общественными функциями. Личность перерастает свой образ жизни, последний отстает от ее возможностей, не удовлетворяет ее. Растущая личность стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности (в школе, вне школы, в трудовом коллективе и т. д.) и в реализации этих стремлений находит новые источники своего развития.

Развитие личности характеризуется борьбой множества противоположно направленных тенденций. Так, в нем аналитическое расчленение познаваемых объектов, дробление их, выделение различных признаков и свойств вступает в противоречие с возможностями мозга удержать огромную массу получаемой таким путем информации. И. М. Сеченов в свое время отмечал, что ум развивающегося человеческого индивида преодолевает это противоречие путем выработки различных способов синтеза миллионов сходных индивидуальных особенностей объектов, объединения их с помощью слов, терминов в группы, классы, путем раскрытия тождественного в различном, общего в частном и единичном (Сеченов, 1947).

Возникают противоречия между тенденцией к инертности, стереотипии, устойчивости и тенденцией к подвижности, изменчивости. В первой из них проявляется стремление живой системы к сохранению испытанных и оправдавших себя связей, способов действия, во второй — необходимость их модификации под влиянием новых жизненных ситуаций. И. П. Павлов, отмечая важность инертности нервной системы, писал, что без нее «мы жили бы секундами, моментами, у нас не было бы никакой памяти, не было бы никакой выучки, не существовало бы никаких привычек» (Павлов, 1952). Вместе с тем он подчеркивал и огромное значение пластичности нервной системы, проявляющейся в образовании свойств личности. Противоречия между этими

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

двумя тенденциями разрешаются путем выработки более совершенных способов регуляции взаимодействия развивающегося индивида с окружающей средой, характеризующихся динамической стереотипией, гибкой стабильностью. Такими способами являются обобщенные знания, умение решать различные задачи, возникающие в жизни личности, системы обобщенных и обратимых операций, применяемых в различных ситуациях. Выработка их характеризует поступательное движение личности от низших к высшим уровням ее интеллектуального развития. Обобщения складываются и в развитии мотивационной сферы личности, обеспечивая устойчивую логику ее поведения в изменяющихся жизненных ситуациях.

Движущие силы развития сами развиваются в ходе этого процесса, приобретая на каждом его этапе новое содержание и новые формы своего проявления. На начальных этапах развития противоречия между различными тенденциями, возникающими в жизни личности, ею не осознаются, они для нее еще не существуют. На более поздних этапах они становятся предметом сознания и самосознания личности, переживаются ею в форме неудовлетворения, недовольства собой, стремления к преодолению противоречий. Новое возникает гз старом посредством деятельности субъекта.

Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи, которые осознаются и принимаются ею, становятся целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и наличным у личности уровнем овладения средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры этих расхождений, обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества и ее собственным идеалам формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению. Подлинное управление развитием личности требует знания этой сложной его диалектики, необходимого для того, чтобы содействовать разрешению внутренних противоречий в нужном для общества направлении.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. Крутецкий

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Младший школьный возраст... соответствует годам обучения в начальных классах. Дошкольное детство кончилось. Ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически, и психологически готов к обучению, подготовлен к новому важному периоду своей жизни, к выполнению многообразных требований, которые предъявляет ему школа. **Психологическая готовность** рассматривается и с субъективной стороны. Ребенок психологически готов к школьному обучению прежде всего - **объективно**, т. е. обладает необходимым для начала обучения уровнем психического развития. Общеизвестна острота и свежесть его восприятия, любознательность, яркость воображения. Внимание его уже относительно длительно и устойчиво, и это отчетливо проявляется в играх, в занятиях рисованием, лепкой, элементарным конструированием. Ребенок приобрел некоторый опыт управления своим вниманием, самостоятельной его организации. Память его также достаточно развита — легко и прочно запоминает он то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Теперь не только взрослые, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу. Он уже знает из опыта: для того чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т. е. эмпирически овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания. Относительно хорошо развита у... ребенка наглядно образная память, но имеются уже все предпосылки для развития и словесно-логической памяти. Повышается эффективность осмысленного запоминания... Речь ребенка ко времени поступления в школу уже довольно развита. Она в известной степени грамматически правильна, выразительна...

Как видим, возможности детей ко времени поступления в школу достаточно велики, чтобы начинать их систематическое обучение. Формируются и элементарные личностные проявления: дети ко времени поступления в школу уже обладают известной настойчивостью, могут ставить перед собой более отдаленные цели и достигать их (хотя чаще не доводят, дела до конца), делают первые попытки оценивать поступки с позиций их общественной значимости, им свойственны первые проявления чувства долга и ответственности…

Все сказанное касалось объективной психологической готовности ребенка к школьному обучению. Но следует подчеркнуть и другую сторону — **субъективную** психологическую готовность... желание и стремление, учиться в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

школе, своеобразная готовность к новым формам взаимоотношений со взрослыми... Разумеется, и здесь очень велики индивидуальные различия…

С поступлением ребенка в школу резко изменяется весь его уклад жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Основной его деятельностью отныне становится учение, важнейшей общественной обязанностью — обязанность учиться, приобретать знания. А учение — это серьезный труд, требующий известной организованности, дисциплины, немалых, волевых усилий со стороны ребенка. Все чаще и больше приходится делать то, что надо, а не то, что хочется. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться и взрослеть...

С первых дней обучения в школе возникает основное противоречие, которое является движущей силой развития в младшем школьном возрасте. Это противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляют учебная работа, коллектив к личности ребенка, к его вниманию, памяти, мышлению, и наличным уровнем психического развития, развития качеств личности. Требования, все время нарастают, и наличный уровень психического развития непрерывно подтягивается к их уровню.

Многолетние исследования психологов показали, что старые программы и учебники явно недооценивали познавательные возможности младших школьников, что нерационально растягивать и без того скудный учебный материал на четыре года. Замедленный темп продвижения, бесконечное однообразное повторение вели не только к неоправданной потере времени, но весьма отрицательно сказывались на умственном развитии школьников. Новые программы и учебники, гораздо более содержательные и глубокие, предъявляют значительно большие требования к психическому развитию младшего школьника и активно стимулируют это развитие...

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует прежде всего развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира — **ощущений и восприятий.**

...Возможности волевого регулирования внимания, управления им в младшем школьном возрасте ограничены. Помимо этого, произвольное внимание младшего школьника требует короткой, иначе говоря, близкой, мотивации...

.Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито **непроизвольное** внимание. Начало обучения в школе стимулирует его дальнейшее развитие. Все новое, неожиданное, яркое, интересное привлекает внимание учеников само собой, без всяких усилий с их стороны.

Возрастной особенностью внимания является и его сравнительно **небольшая устойчивость** (в основном это характеризует учеников 1 и 2 классов). Неустойчивость внимания младших школьников есть следствие возрастной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

слабости тормозного процесса. Первоклассники, а иногда и второклассники не умеют длительно сосредоточиваться на работе, их внимание легко отвлекается.

Память в младшем школьном возрасте развивается под влиянием обучения в двух направлениях — **усиливается роль и** удельный **вес словесно-логического, смыслового запоминания** (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок **овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления** (запоминание, воспроизведение, припоминание)...

... ребенок начинает обучаться в школе, обладая конкретным мышлением. Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности, отражению в мышлении существенных свойств и признаков, что даст возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребенка постепенно начинают формироваться, понятия, которые, вслед за Л. С. Выготским, мы называем научными (в отличие от житейских понятий, складывающихся у ребенка на основании его опыта вне целенаправленного обучения).

В младшем школьном возрасте закладывается, фундамент **нравственного поведения,** происходит **усвоение моральных норм и правил поведения,** начинает формироваться общественная направленность личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. Г. Лидерс

КРИЗИС ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА: ГИПОТЕЗА О ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ (Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 416 с.)

В возрастной психологии существует устойчивая точка зрения, что жизненный путь человека от рождения до смерти психологически надо делить на возрастные периоды и эпохи. Периодизация психического (и не только психического) развития человека — краеугольный камень возрастной психологии. Более того, фактически процедура периодизации конституирует сам предмет возрастной психологии. <...> При этом речь идет прежде всего о периодах. Что касается понятия эпох психического развития, то здесь устойчивости взглядов нет.

Мы присоединяемся к тем возрастным психологам, которые в психологическом онтогенезе человека выделяют три эпохи: детство — зрелость — старость. Такой подход оставляет ВОЗМОЖНОСТЬ включать в эпохи разное число периодов, по-разному компоновать архитектонику эпохи.

Важно, что между эпохами есть границы. Например, понятно, что на границе детства и зрелости находится подростковый возраст. В самом деле, этот возраст совмещает в себе психологические характеристики как детства, так и зрелости, взрослости.

Несколько сложнее представить границу между зрелостью и старостью. По аналогии с предыдущей границей здесь необходимо выделять такой понятный возрастно-психологический период жизни человека, который одновременно относился бы и к зрелости, и к старости. Сама зрелость как череда психологических возрастов состоит из первой (ранней) зрелости, кризиса середины жизни, второй (средней, или поздней) зрелости, кризиса старения и периода, который большинство называет пожилым возрастом (а некоторые — поздней зрелостью, впрочем, не выделяя после нее никакого другого возрастно-психологического периода). Последний период является первым возрастом эпохи старости и последним возрастом эпохи зрелости.

Такая точка зрения помогает понять существующее разночтение в представлениях о кризисе старения. Дело в том, что понятие нормативного возрастно-психологического кризиса в возрастной психологии имеет два смысла — узкий и более широкий. В первом смысле, это граница, соединяющая два психологических возраста (одновременно и разделяющая их). В более широком смысле, возрастной кризис — это возраст, переходный от эпохи к эпохе. Например, есть подростковый кризис в узком смысле слова — это возраст около

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

10—12 лет, т.е. переход от младшего школьного возраста к собственно подростковому, а есть подростковый кризис в широком смысле слова — это весь подростковый возраст как переход от детства к зрелости.

Аналогичные периоды необходимо выделять и на другой границе эпохи взрослости. Есть кризис старения в узком смысле слова — переход от второго зрелого возраста к пожилому возрасту, а есть чаще употребляемое более широкое понятие — кризис старения как сам пожилой возраст, где многие психологические характеристики зрелости «просвечивают» сквозь не менее зримые характеристики наступающей старости.

Между прочим, можно предположить, что когда Д. Б.Элько-нин ввел понятие большого и малого возрастно-психологических кризисов и одним из больших назвал подростковый кризис, то он имел в виду как раз то, что большой кризис делит эпохи, а не только возрасты, хотя Эльконин никогда не говорил, что большой кризис — это целый возраст (подростковый в данном случае).

Таким образом, старость как возрастно-психологическая эпоха состоит из нескольких возрастных периодов. Их минимум два — пожилой возраст и старческий возраст. Есть точка зрения, что в этой эпохе можно выделить три периода: некоторые добавляют период, который они называют долгожительством (по сути дела, факультативный, необязательный период человеческой жизни — многие ли доживают до этого возраста?). Другие ищут и выделяют более облигаторный период, называя его, например, периодом умирания. Оба подхода, вообще говоря, имеют основания. Есть и чисто формальный подход, например введение «первой старости», «второй старости» и т.п. (по аналогии с первой и второй зрелостью). (Обзор точек зрения на периодизацию старения и старости дает Б.Г.Ананьев [1972].) Во всяком случае, возрастные психологи каждый раз должны уточнять, идет ли разговор о старости как одном из периодов психологического онтогенеза или о старости как эпохе, как известном объединении психологических периодов.

Удивительно, но сколько-нибудь расчлененного языка для психологического разговора об эпохах жизни человека нет. Для эпох по крайней мере неприменим столь любимый возрастными психологами язык с использованием терминов «ведущая деятельность», «социальная ситуация развития», «возрастно-психологические личностные новообразования».

Попробуем высказать гипотезу, которая на материале особого формального анализа эпохи зрелости и переноса по аналогии результатов этого анализа на другие эпохи даст нам некоторое основание, метафору для психологического разговора о возрастно-психологических эпохах жизни человека.

Как известно, эпоха зрелости начинается с подросткового возраста. Каковы же главные психологические задачи подросткового возраста? Их лучше всех сформулировал Штерн. Это формирование идентичности подростка в трех

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

основных сферах: «Я» как представитель определенного пола — половая идентичность; «Я» как представитель определенной профессии — профессиональная идентичность; «Я» как представитель определенной религии (или идеологии) — мировоззренческая идентичность. В этом смысле ведущей деятельностью подросткового возраста является «половозрастная идентификация» \Хасан Б. И., Дорохова А. В., 1999]. Основной же кризис эпохи зрелости находится не на границах эпохи, а внутри. Это кризис середины жизни. Очевидно, что психологическим содержанием этого кризиса является переидентификация. Часто в этот период человек меняет работу, специальность, место жительства, расстается с семьей, изменяет свои взгляды на семейную жизнь, меняет религиозные (или атеистические) взгляды и пр. и пр. Исчерпанность одних жизненных смыслов и поиск других — вот второй (глубинный, содержательный) слой этого же кризиса...

Идентификация, переидентификация... А чем же заканчивается эта эпоха? Разидентификацией! Мораторием на идентификацию, идентификацией со знаком минус.

Конечно, надо понимать, что переидентификация и разидентификация — это различные модусы идентификации. Идентификация как процесс построения и поддержания личностной идентичности идет всю человеческую жизнь. Что же тогда оттеняет этот термин-метафору — идентификацию со знаком минус, раз-идентификацию, мораторий на идентификацию?

Дело в том, что особая работа по конституированию, сохранению, поддержанию идентичности личности в зрелом возрасте практически всегда происходит в условиях экспансии личности. Личность расширяет свой личностный мир, завоевывает новые «плацдармы» (термин В. М. Розина), усложняется. Личностный рост всегда понимался как особая работа личности («оправдание» себя личностью) в условиях выхода последней за свои пределы, границы, как принятие личности себя новой, усложненной, более богатой...

Это относится и к периоду кризиса середины жизни: исчерпание (развенчание, отказ, отбрасывание, невозможность реализации и пр.) одних жизненных смыслов и упрочение, нарастание, принятие других, не менее значимых и не менее мощных. Преодоление кризисов середины жизни это, несомненно, продолжение жизненной экспансии. Старое же — жизненные цели, смыслы, задачи, ориентиры — отброшено или исчерпало себя: «Я забочусь о принятии нового, но не о сохранении старого...»

Другое дело — кризис перехода от зрелости к старости. Обсуждая проблему ведущей деятельности в пожилом возрасте, мы писали [Лидерс А. Г., 1998], что «в отечественной возрастной психологии, к сожалению, отсутствует общепризнанное определение и понимание ведущей деятельности позднего (пожилого) возраста и определение основных личностных новообразований этого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возраста». Есть основания согласиться со следующим мнением. Несмотря на вариативность так называемых «здоровых типов старости», в каждом из которых основным содержанием жизнедеятельности пожилого человека становится разная, на первый взгляд, деятельность (общественная работа, деятельность внутри семьи, художественная самодеятельность, путешествия и пр.), ведущей для пожилого возраста является особая внутренняя деятельность, направленная на принятие своего жизненного пути. Пожилой человек не только работает над смыслами своей текущей жизни («жизнь не бессмысленна, я не могу продолжать трудиться, но у меня есть возможности реализовать себя в других сферах жизнедеятельности»), НО и неизбежно осмысливает свою жизнь как целое. Плодотворная, здоровая старость связана с принятием своего жизненного пути. Болезненная (в релевантном смысле слова) старость — с непринятием. Кризис пожилого возраста есть кризис отказа от жизненной экспансии.

Это вообще, видимо, переход на другой тип психологической жизнедеятельности, где главным становится не принятие в себе нового, а сохранение, удержание в себе старого. Принять свой жизненный путь таким, каким он был, — вот задача пожилого возраста. Это значит принять и себя в своем жизненном пути таким, «каким был и есть», и свое психологическое окружение, и многое другое. Болезненная старость — это продолжение экспансии! Конечно, быстрый отказ от жизненной экспансии также болезнен, как в перспективе и ее безудержное продолжение. Здоровая старость — это постепенное завершение, исчерпание задач экспансии.

Видимо, и сама периодизация эпохи старости, т.е. выделение и ней отдельных возрастных периодов, психологически строится именно с учетом того, какие задачи жизненной экспансии исчерпывают себя. Укажем, не расставляя по возрастным периодам, эти исчерпывающие себя смысложизненные задачи:

- люди перестают работать — уходят на пенсию;
- они перестают быть начальниками;
- они перестают быть детьми - хоронят своих родителей;
- они перестают быть родителями — их дети встают на ноги и заводят собственные семьи;
- они теряют свои физические кондиции — это тоже трудно принять в себе;
- они меняют свою сексуальную жизнь;
- они перестают путешествовать — нет сил и желания;
- они смиряются с неизбежностью и близостью смерти.

В сущности, нужна еще специальная метафора для периодизации старости как эпохи. Нам пока ясно только основное ее содержание (мы называли это ведущей деятельностью пожилого возраста, что неточно) — принятие своего жизненного пути и себя в нем. Поиски такой метафоры и построение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

гипотетической периодизации поздних возрастов — задача следующих наших публикаций.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

М. И. Лисина

ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ У ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ СЕМИ ЛЕТ ЖИЗНИ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Общение — один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и реализация ими прирожденной возможности стать представителями человеческого рода.

Общение понимается нами как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Основным и исходным пунктом в сложившемся понимании общения следует считать интерпретацию его как деятельности. Применив общую концепцию деятельности, развитую А. Н. Леонтьевым (1976) для её анализа общения как одного из видов деятельности, мы пришли к следующим выводам.

Общение, как и всякая деятельность, предметно. Предметом, или объектом, деятельности общения является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем *продуктами* общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности человека. Мы полагаем, что у человека существует самостоятельная *потребность в общении*, т. е. несводимая к другим нуждам (например, к нужде в пище и тепле, во впечатлениях и активности, в стремлении к безопасности)... потребность в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей. Поскольку такое знание тесно переплетается с отношением к другим людям, можно говорить, что потребность в общении есть стремление к оценке и самооценке: к оценке другого человека, к выяснению того, как этот другой человек оценивает данную личность, и к самооценке. Согласно нашим данным, к 2,5 месяцам у детей можно констатировать оформление потребности в общении.

Под *мотивом* деятельности мы понимаем, согласно концепции А. Н. Леонтьева, то, ради чего предпринимается деятельность. Это означает, что мотивом деятельности общения является партнер по общению. Следовательно,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

для ребенка мотивом деятельности общения служит взрослый. Человек, как мотив общения — объект сложный, многогранный. На протяжении первых семи лет жизни ребенок постепенно знакомится с разными его качествами и свойствами. Взрослый человек всегда остается мотивом общения для ребенка, но все время закономерно изменяется **то** в этом человеке, что больше всего побуждает ребенка к деятельности.

Общение со взрослым в большинстве случаев составляет лишь часть более широкого взаимодействия ребёнка и взрослого, побуждаемого и другими потребностями детей. Поэтому развитие мотивов общения происходит в тесной связи с основными потребностями ребенка, к которым мы относим потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. На этой основе мы выделяем три основные категории мотивов общения — познавательные, деловые и личностные.

Познавательные мотивы общения возникают у детей в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения ко взрослому. ***Деловые*** мотивы общения рождаются у •детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимости в помощи взрослых. И, наконец, ***личностные*** мотивы общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Если познавательные и деловые мотивы общения играют служебную роль и опосредствуют достижение более далеких, конечных, мотивов, то личностные мотивы получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение.

Общение протекает в форме *действий*, составляющих единицу целостного процесса. Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено и задачей, которую оно решает. Действие представляет собой довольно сложное образование, в состав которого входят несколько еще более мелких единиц, называемых нами ***средствами общения***. (Последние, по-видимому, равнозначны операциям, по терминологии А. Н. Леонтьева. Изучение общения детей со взрослыми привело нас к выделению трех основных категорий средств общения: 1) экспрессивно-мимических, 2) предметно-действенных и 3) речевых операций. Первые выражают, вторые изображают, а третьи — обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому и получить от него.

Анализ показал, что ...линии развития разных аспектов общения порождают несколько закономерно сменяющихся друг друга этапов, или уровней, на каждом из которых деятельность общения выступает в целостной, .качественно своеобразной форме. Таким образом, развитие общения со взрослыми у детей от рождения и до семи лет происходит как смена нескольких целостных форм общения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Итак, ***формой общения*** мы называем деятельность общения на определенном этапе её развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризуемую по нескольким параметрам. Основными для нас явились следующие пять параметров: 1) *время* возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства; 2) *место,* занимаемое данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка; 3) основное *содержание потребности,* удовлетворяемое детьми в ходе данной формы общения; 4) *ведущие мотивы,* побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими взрослыми людьми; 5) основные *средства общения,* с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка со взрослыми...

Мы выделили четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

Ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым (первое полугодие жизни). Эту форму общения можно наблюдать, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера... Взаимодействие со взрослыми разворачивается в первые месяцы жизни детей на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредствованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей.

В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» — сложного поведения, включающего в виде компонентов сосредоточение, взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализации и двигательное оживление.

Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения.

Ситуативно-личностное общение имеет большое значение для общего психического развития ребенка. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Помимо такого неспецифического влияния общения в лаборатории установлено и прямое воздействие этой деятельности на развитие психики детей. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование у младенцев перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной» сфере, эти

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

приобретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к общему значительному прогрессу когнитивных процессов у детей.

Ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев — 2 года). Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы коммуникации следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Исследования показали, что помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в сотрудничестве взрослого. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание... внимания, доброжелательности и сотрудничества — соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого мы видим, главным образом в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся тесными и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности.

Внеситуативно-познавательная форма общения (3—5 лет). Третья форма общения ребенка со взрослым развертывается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Полученные факты показали, что с расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практические и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире.

Несомненным признаком третьей формы общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства.

Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обусловливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал.

Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения.

Значение третьей формы общения детей со взрослыми состоит, на наш взгляд, в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере. Развитие мышления и познавательных интересов дошкольников выходит за рамки третьей генетической формы общения, где оно получало опору и стимул, и преобразует общую жизнедеятельность детей, перестраивая и деятельность общения со взрослыми.

Внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (6—7 лет). Высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве, является внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослыми.

В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного, мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде». Эта последняя черта сближает внеситуативно-личностное общение с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое составляет первую генетическую форму этой деятельности и наблюдается у младенцев первого полугодия жизни. Именно это

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обстоятельство и заставило нас именовать первую и четвертую формы общения личностными.

Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить нужду в познании себя, других людеи и взаимоотношений между людьми. Старший партнёр ребёнка служит для него источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, .образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях.

В отличие от того, что имело место в рамках предыдущих форм общения, ребенок стремится обязательно добиться взаимопонимания со взрослым и сопереживания как эмоционального эквивалента взаимопонимания.

С годами количество детей, овладевших внеситуативно-личностным общением, увеличивается и достигает наибольшего числа в старшей дошкольной группе, причем здесь оно выступает в своем самом совершенном виде. На этом основании мы рассматриваем внеситуативно-личностное общение как характерное для старшего дошкольного возраста.

Ведущими мотивами на уровне четвертой формы общения являются личностные мотивы. Взрослый человек как особая человеческая личность — вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакты. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека... Такое отношение к взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, и, по-видимому, служит важным условием психологической подготовки детей к школьному обучению. Среди разнообразных средств общения на четвертом уровне, как и на третьем, основное место занимают речевые.

Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного общения они достигают состояния готовности к школьному обучению, важной частью которой является умение ребенка воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Переход от низших форм общения к высшим осуществляется по принципу взаимодействия между формой и содержанием: достигнутое в рамках

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

предыдущей формы общения содержание психической деятельности перестает соответствовать старой форме, обеспечивавшей в течение некоторого времени прогресс психики, разламывает ее и обусловливает возникновение новой, более совершенной формы общения.

Важнейшее значение в возникновении и развитии общения играют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. А. Люблинская

АКТИВНОСТЬ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.)

...Быть активным — значит находиться в состоянии действования. Элементарную активность обнаруживает еще зародыш, отвечая беспорядочными движениями конечностей и туловища на воздействия внешней для него среды (Л. Пейпер). В основе таких движений лежит обычный, безусловно рефлекторный механизм.

Постепенно под влиянием естественных упражнений, а затем и специального обучения движения приобретают организованность и целенаправленность, становятся произвольными, а затем и подлинно *волевыми, т. е, управляемыми.*

Благодаря своей активности ребенок вступает в практические, действенные отношения с окружающими предметами и в общение с людьми.

Изменившиеся содержание, формы и побуждения к активности ребёнка, являясь результатом его развития в предыдущие периоды жизни, в то же время становятся условием дальнейшего формирования личности.

В активности ребенка-дошкольника происходят заметные изменения. Прежде всего, другим становится содержание активности. Если двухлетние дети охотно выполняют простые движения и удовлетворяются процессом самого действия: охотно прыгают, бегают, чиркают карандашом по бумаге, возят что-то по комнате или по саду, то дошкольники все чаще направляют свою активность на получение какого-то результата действия. Четырехлетний ребенок уже не просто проводит линии, а пытается нарисовать что-то конкретное, не прыгать, а перепрыгнуть через веревочку, через канавку, не возить грузовик, а перевозить на нем кирпичики.

Поскольку действия ребенка все чаще направляются на получение ожидаемого и желаемого результата, они приобретают известную *системность, целенаправленность и организованность.* Благодаря произвольному подражанию и растущей способности к научению активность дошкольника все чаще принимает форму различных видов деятельности: игры, выполнения отдельных трудовых, физкультурных или учебных действий.

Хотя активность дошкольника приобретает форму деятельности, трех-, пятилетние дети еще нередко удовлетворяются тем, что выполняют отдельные разрозненные действия: наматывают веревочку на палочку, копают и пересыпают песок, переливают воду, лепят из пластилина шарики и т. п.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возврат к предметной деятельности имеет место на всех этапах развития ребенка, в том числе и у младшего школьника, когда он встречается с новым предметом или материалом. Действуя, он узнает свойства предмета или материала (дерева, песка, глины, воды).

С развитием ребенка не только обогащаются формы и виды его физической активности, усложняется ее структура. Возникает новый тип активности — *умственная деятельность*. Сначала она лишь включается в практические действия, изменяя их форму. Ребенок сначала осмысливает действие, которое он совершает, затем начинает его планировать, ставит цель, обдумывает способ ее достижения, рассуждает, критикует, исправляет.

С середины дошкольного возраста мыслительная деятельность уже освобождается от обязательной опоры на физическое действие. Ребенок способен заниматься «чистой» умственной деятельностью: он обдумывает увиденное и услышанное, отгадывает загадки, составляет рассказ к картинке, спрашивает, спорит. В этой новой форме активности огромная роль принадлежит речи. Слушание, рассказывание, словотворчество становятся специальными видами деятельности ребенка-дошкольника.

После 4—5 лет заметно нарастают возможности *инициативной преобразующей активности ребенка*. Накопленный путем подражания образцам и исполнительным действиям практический опыт, развивающееся мышление и воображение детей, и осознание ими своих возможностей порождают новые желания и побуждают к инициативному, а затем и активному творческому действию.

В играх и рисунках, в общении с детьми и взрослыми дошкольник все чаще проявляет инициативу, выдумку.

Познавательная активность

Развивающаяся мыслительная активность изменяет и ориентировочные действия ребенка. Вместо беспорядочных, шарящих они становятся организованными, исследовательскими, подлинно познавательными...

Это новое качество действий ребенка проявляется как в обращении с вещами, так и в общении с людьми. Малыш (1 г. 5 мес.— 2 г.), действуя с предметами, узнавал их свойства. Но его активность мотивировалась общей установкой «что это?», «что такое?». Получаемый результат сам ребенок не воспринимает как новое открытие, новое знание, хотя им и обогащается его практический опыт. При этом, как справедливо отмечает Л. И. Божович, вещи часто сами «притягивают» к себе действия ребенка. Ящик со строительным материалом побуждает ребенка что-то строить, увиденный пирожок «хочет быть съеденным» (К. Левин). У дошкольника эта «привлекаемость», идущая от вещей, ослабевает. Активность ребенка все чаще побуждается его интересами и потребностями.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Дошкольника интересует не только новый для него предмет сам по себе. Четырех-, шестилетние дети хотят узнать и его устройство, назначение, способ использования, происхождение. Мотивом, побуждающим дошкольника манипулировать предметами, является *познавательный интерес*. Ребенок хочет узнать, как работают часы, что у них внутри. Где спрятан звонок у телефона? Как магнит держит гвозди? Как открываются двери у поезда в метро? Это познавательное отношение отчетливо выступает в специфике детских вопросов, адресованных взрослым. Количество вопросов резко возрастает к 5—6 годам.

Развитие познавательных интересов у дошкольников отчетливо выступает в том, что растет желание детей заниматься умственной деятельностью. После 4—5 лет дети любят рассуждать, спорить, решать задачи, головоломки, подбирать слова в рифму, сравнивать разные вещи и явления между собой и т. д. Как показало исследование А. Н. Голубевой, наибольший интерес к умственной работе у старших дошкольников вызывало решение чисто интеллектуальных задач.

Дошкольник, в отличие от малыша, для которого вопрос является лишь формой общения, контакта со взрослым, забрасывает старших вопросами «Почему?», «зачем?» и «как?» Он ждет от них ответа, добивается ясности, выражает сомнение. Четырех-, пятилетний ребенок становится «почемучкой». У него формируется вопросительное отношение к окружающему миру.

Стойкость такого пытливого отношения ребенка к действительности зависит от того, культивируют взрослые это отношение к окружающему или угашают его своим пренебрежительным отношением к вопросам детей и нежеланием отвечать на них. Но, если воспитатель поддерживает вопросы ребенка, побуждает самого ребенка искать решение возникшей задачи, если своими ответами направляет мысли ребенка на постановку и решение новых посильных задач, то формируются ценнейшие черты личности — любознательность, пытливость, наблюдательность. Эти качества личности придают активности ребенка четкую познавательную направленность ... возникновение у детей интереса к предметам и явлениям окружающего мира прямо зависит от тех знаний, которыми обладает ребенок в той или иной области,, а также от тех способов, которыми воспитатель открывает для него «меру его незнания», т. е. то новое, что дополняет его знания о предмете.

С одной стороны, интерес как желание знать что-то, знать глубже, полнее, точнее возникает, когда ребенок уже что-то знает, например, о животных, о транспорте, о сезонных явлениях. Если детям ничего не известно о вулканах или египетских иероглифах, то интерес к таким неведомым явлениям сам по себе не может возникнуть.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

С другой стороны, если воспитатель, рассказывая о чем-то, ничего, нового детям не раскрывает, им становится неинтересно его слушать. Они ничего нового не узнают и быстро отвлекаются.

Рассказ воспитателя будет интересным, если в нем раскрывается какая-то неизвестная детям, но существенная сторона знакомого объекта: либо происхождение предмета, либо назначение орудия, машины, либо обусловленная образом, жизни особенность строения органа животных, т. е. что-то новое даже в том, что ребенку известно. Особое значение для детей-дошкольников имеет узнавание изменчивости явлений, их жизненного значения и практического применения.

Исследования показали, что... для детей дошкольного возраста решающее значение в формировании познавательных интересов имеет способ подачи новых знаний... Когда воспитатель, желая вызвать активный интерес шести-, семилетних детей к некоторым животным, рассказывал о них, используя дополнительно книгу Е. И. Чарушина, где полно и живо описаны уже знакомые детям животные, интерес детей к животным возрастал. Они и сами после этого более полно и подробно описывали этих животных, их внешние признаки и образ жизни.

Но интерес детей возрастает еще заметнее, когда дополнительные сведения о тех же животных даются в форме открытий самих детей. Например, в такой необычной форме, как это делает журналист Фр. Лорд, «взявший интервью» у представителя животного мира.

В процессе формирования у детей-дошкольников познавательного отношения к окружающему отчетливо раскрываются некоторые стороны самих познавательных интересов. В них явственно выражено, прежде всего, *единство интеллектуального и эмоционального отношения человека* к предметам действительности. В них тесно переплетаются старые, т. е. ранее приобретенные знания и новые, неизвестные, удивительные, которые, однако, воспринимаются ребенком как интересные только тогда, когда они уже немного известны.

Проведенные исследования показали, что, задавая вопросы и получая на них ответы старших или сверстников, ребенок анализирует те сложные факты жизни, с которыми он встречается. Познавательная активность ребенка побуждает и взрослого разъяснять ему, показывать существующие в жизни зависимости между явлениями. Так ребенок учится обобщать, переходит к категориальным и осмысленным знаниям. Ситуативность мышления, характерная для трех-, пятилетних детей, постепенно преодолевается.

Дети все больше освобождаются от связанности теми житейскими условиями, в которых дана конкретная задача, и переходят к обобщенному и логическому ее решению в уме...

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Интерес у дошкольников выражен в глубоко эмоциональном отношении к окружающему, в ненасытном желании узнавать неизвестное, в радости от сделанных открытий, в формирующейся любознательности.

Этим интерес принципиально отличается от потребности. Направленная на присвоение объекта (пищи, питья), потребность исчезает при ее удовлетворении. Человек, чем-либо *интересующийся, удовлетворяется познанием объекта,* и чем больше он его познает, тем сильнее растет его интерес. Рост интереса беспределен. Интерес имеет огромное прогрессивное значение в развитии личности.

Активность общения

На протяжении дошкольного возраста резко изменяются содержание и формы активности ребенка в его общении с другими людьми и в его отношении к самому себе.

Изменение активности общения обусловлено теми новыми отношениями со взрослыми, которые возникли на основе возросших возможностей ребенка. Роль взрослого в жизни ребенка изменилась, и в результате перестроились отношения воспитателя с воспитанником.

У детей преддошкольного возраста складывается потребительское отношение к взрослым, в особенности близким людям. Мать, воспитательница для них, прежде всего, источник удовлетворения своих насущных потребностей. Хотя у дошкольника это отношение частично еще сохраняется (в младших группах), однако оно играет все меньшую роль в определении интереса ребенка к взрослому. Теперь дети многое могут сделать сами и не нуждаются в постоянной опеке взрослых.

Основным мотивом, побуждающим ребенка вступать в общение со взрослыми, является *содержательность* этого общения. Ребенок к 3—4 годам открыл, что взрослые много знают, что они все умеют, могут все показать, научить. Они всегда разберутся в том, кто поступил, а кто ошибся. Взрослые запрещают и разрешают, сердятся и ласкают, требуют и хвалят. Взрослый становится авторитетом для ребенка. Дошкольники все чаще присматриваются к тому, как действуют взрослые, и подражают им. Это подражание происходит уже на более высоком уровне, чем у малыша, оно имеет произвольный характер. Подражание его действиям, а затем и взаимоотношениям с другими людьми ярче всего обнаруживается в ролевых играх дошкольников.

Исследования показали, что в играх детей отражается трудовая деятельность людей, их быт и взаимоотношения. К концу дошкольного возраста образы некоторых людей-профессионалов принимают обобщенный характер, а конкретный взрослый приобретает авторитет (отец, мать, воспитательница).

Изменяются и взаимоотношения дошкольника со сверстниками. Для дошкольника уже недостаточно «мирное соседство» с другими ребятами.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Появляется желание играть с другими детьми, а старший дошкольник вообще не может играть один: он стремится рассказать что-то товарищу, выполнить вместе с ним трудовые поручения. Радость от совместной деятельности порождает новые отношения между детьми: товарищество и зачатки дружбы... Дети заботятся друг о друге, скучают друг без друга, стараются помочь товарищу, внимательны к малышам. Накопленный каждым ребенком практический опыт жизни и совместной с другими детьми деятельности создает возможности для формирования первых маленьких коллективов.

Если воспитатель эти возможности систематически использует, он может достичь значительных успехов в формировании новых взаимоотношений детей друг с другом.

Организуя совместную деятельность детей, группируя их по двое и трое, в соответствии с их подготовленностью и индивидуальными особенностями, определяя обязанности такой рабочей группы, а затем, оценивая результаты работы, воспитатель вызывает у детей потребность обсудить действия каждого ребенка как товарища, как члена коллектива, т. е. всей группы...

Активность ребёнка в общении, так же как и познавательная активность, приобретает у детей дошкольного возраста управляемый, произвольный характер. Воспитатель с помощью *правил* регулирует поведение ребенка..., включение в жизнь ребенка тщательно разработанной *программы требований, которые* регламентируют поведение детей (за столом и в спальне, в раздевальной и на занятиях), в значительной мере определяет действия детей в конкретных условиях их жизни. Но, что очень важно, правила становятся основой и для оценки ребенком своих действий и качеств, действий и качеств других детей, а также своих взаимоотношений в коллективе.

Если ребенок 2—3 лет подчиняется единичным требованиям «надо» и «нельзя», действует в конкретной ситуации, то отличительной особенностью поведения детей пяти-, семилетнего возраста является *переход к обобщенному восприятию правил*. Правило приобретает к концу дошкольного периода характер обобщенной нормы поведения...

Накапливая социальный опыт, опыт общения с детьми, дети к концу дошкольного возраста пользуются все более обобщенными правилами и все шире используют знакомые им критерии оценок для выражения своего отношения к разным людям: близким и чужим, реальным и вымышленным.

На этой основе оформляются нравственные отношения детей к окружающим...

Мотивы поведения

Отличительной особенностью формирования личности в дошкольном возрасте является *изменение мотивов,* которыми руководствуется ребенок. Эти изменения сказываются в следующем:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. *Отдельные побуждения*, действовавшие эпизодически и разрозненно (а порой даже противоречиво), *превращаются* в некоторую *систему мотивов*. В побуждениях детей все больше обнаруживается определенная последовательность. Если для... ребенка уже приобрело значение общественное мнение, то он будет оглядываться на оценку товарищей в разных своих поступках...

Последовательность и системность действующих мотивов у дошкольника имеет, конечно, еще весьма относительный и неустойчивый характер. Часто поведение ребенка оказывается совершенно неожиданным для воспитателя. Дети действуют, подчиняясь эмоционально сильному побуждению (обида, сильное желание), часто нарушая хорошо известные им правила.

2. *Более отчетливо начинает выступать различная побудительная сила разных мотивов*. Так, А. Н. Голубева выявила, что задание игрового характера (найти спрятанный флажок) имело наибольшую побудительную силу для младших детей, трудовое задание (сделать кукол для предстоящего спектакля) оказалось наиболее сильно действующим мотивом для пяти-, шестилетних ребят. Старшие дошкольники особенно упорно решали интеллектуальную задачу, составление флажка из мозаики...

Исследования Л. И, Божович, А. Н. Леонтьева, Л.|С. Славиной, Д. Б. Эльконина, Л. Г. Баскаковой, Е. И. Корзаковой, З. М. Богуславской и многих других психологов показывают, что разные мотивы по-разному влияют на мобилизацию усилий ребенка, на успешное выполнение дошкольниками различных поручений и специальных заданий в учебной деятельности.

Во всех действиях ребенка огромное значение имеют результаты, которых он достигает. Как бы велики ни были индивидуальные различия между детьми, каковы бы ни были характерологические особенности конкретных воспитателей, их одобрение, похвала, поддержка затраченного ребенком усилия и достигнутый им реальный успех оказывают обычно значительно более сильное стимулирующее влияние на дальнейшую деятельность ребенка, чем наказание, выговоры, неудача. Лишь у некоторых старших дошкольников, отличающихся силой и выносливостью нервной системы, неудача может вызвать задор и новую попытку достигнуть желаемого.

В отличие от преддошкольников, которые могут направить свою активность на достижение лишь конкретно воспринимаемой цели, отвечающей их потребности, дети среднего и старшего дошкольного возраста могут действовать, только, представляя себе тот предмет или то действие с ним, которое отвечает их желаниям и интересам. Сохранившееся в опыте ребенка представление о предмете или способе, когда-то удовлетворившем его потребность в чем-то, придает значительную силу побудительным мотивам, даже действующим во внутреннем, воображаемом плане.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В дошкольном периоде *формируется* важнейшее качество побуждений, которым подчиняются действия зрелого воспитанного человека, — *соподчинение мотивов*.

Как показывает практика, для формирования самостоятельности в поведении, (а затем и в рассуждениях) ребенок должен научиться в каждом конкретном случае выделять самое важное, существенное и разбираться в том, что главнее. Но это далеко не сразу удается детям. Хотя дошкольник может руководствоваться разными известными ему мотивами: обязанностями, поручением мамы, собственным желанием или чувством к товарищу, у него еще нет обычно соподчинения всех мотивов, их иерархии. Поэтому пяти-, шестилетний ребенок нередко попадает в конфликтные ситуации и в них чаще всего подчиняется тому побуждению, которое эмоционально наиболее сильное и яркое…

В старшем дошкольном возрасте, когда усложняются отношения детей с окружающими, когда все чаще им самим приходится определять свое отношение к чему-то, оценивать свои поступки и обязательных правил становится больше, столкновения различных мотивов становятся чаще и острее, особенно трудно детям выбирать между лично значимыми и общественно значимыми мотивами.

Формирование самостоятельности

Накопление практического опыта действования и развитие познавательной и общественной направленности формируют у ребенка-дошкольника стремление к самостоятельности. Самостоятельность развивается с возрастом ребенка, изменяясь по направленности и характеру проявлений.

Если на втором году жизни ребенок узнал, что может сам двигаться и действовать с некоторыми предметами, то на протяжении дошкольного периода он делает дальнейшее замечательное открытие: он может действовать среди других ребят и взрослых независимо от их желаний и требований, может сам выбирать игрушки, картинки, сюжет своего рисунка, может придумывать по своему желанию рассказ к картинке или игру.

Он может лепить, строить, помогать другим. Его начинают слушаться другие дети в играх, спорах. Даже взрослые иногда подчиняются его «хочу» и «не хочу». Да мало ли что он может сам сделать, построить, рассказать, выдумать!

Взрослые сами побуждают детей самостоятельно действовать, а позже и рассуждать, оценивать. Но те же взрослые постоянно ограничивают самостоятельность детей. Если четырехлетняя девочка, которую всегда побуждают самостоятельно одеваться, взяла то платье, которое полагается надевать лишь в праздничные дни, бранят её за самоволие...

Развитие у детей-дошкольников возможности и необходимости самостоятельно действовать ставит перед воспитателем трудный вопрос о *мере*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самостоятельности, допустимой и необходимой для правильного развития ребёнка.

Многочисленные исследования... позволяют уточнить некоторые *признаки* самостоятельности ребенка.

1. Самостоятельность ребенка не имеет ничего общего со стихийным его поведением...

2. Уровень самостоятельности детей повышается с их развитием, с. возрастающими у них возможностями выполнять все более сложные физические и умственные действия. Поэтому то, что оценивалось как проявление самостоятельности у двух-, трехлетних детей (умение аккуратно есть, одеваться без помощи взрослого) уже недостаточно для характеристики того же качества у старших детей.

3. В развитии самостоятельности могут быть намечены три ступени. *Первая ступень* — когда ребенок действует| в обычных для него условиях, в которых вырабатывались основные привычки, без напоминания, побуждений и помощи со стороны взрослого (сам убирает после игры строительный материал; сам идет мыть руки, когда его зовут к столу; сам говорит «пожалуйста» и «спасибо», когда просит о чем-то или благодарит за помощь).

Вторая ступень ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близких и однородных ситуациях…

На *третьей ступени* возможен уже более далекий перенос. Основное правило приобретает обобщенный характер и становится критерием для определения ребёнком своего поведения *в любых* условиях...

Инициативная активность ребенка выступает в разных формах его деятельности и общения, нередко выходя за пределы установленных взрослыми правил поведения. Одна из своеобразных форм детской активности - **шалости.**

Природа шалостей почти не изучена. Что это за явление? Закономерно ли оно или является нарушением правильного пути развития ребенка? Шалость — эта всегда действие. Это форма детской активности. Шалость возможна тогда, когда ребенок здоров, когда ярко выражена его эмоционально-положительная настроенность, когда избыток энергии, не израсходованный на игры и еще ненужной для труда, выступает в этом специфическом виде детского поведения.

В шалости ребенок проявляет свою инициативу. Она направлена на преобразование чего-то.

Возможность проявлять инициативу, выдумку, что-то по-своему переделывать, выступать в необычной роли вызывает у детей чувство огромной радости. Поэтому шалость всегда радостна, она приносит детям огромное, бурное удовольствие. Начав шалить, дети с трудом могут остановиться.

В большинстве случаев шалости — это новая, необычная форма общения ребенка со взрослыми или с другими детьми. В шалости ребенок выступает чаще

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

всего как инициатор такого общения. Поэтому в шалости дети обычно проявляют положительное отношение к людям, и, хотя в процессе бурных действий ребенок может проявить неловкость, даже сделать больно другому, он сам этого пугается, старается приласкать и утешить пострадавшего. Этим доброжелательным отношением к людям шалость отличается от озорства, где инициатива ребенка намеренно направляется на то, чтобы досадить взрослому или сверстнику, доставить ему неприятность.

Могут быть выделены следующие группы шалостей. *Первую группу* составляют *шалости-игры*. Ребенок либо просто действует с другими, проявляя свою силу, увертливость, ловкость, либо, взяв на себя какую-то роль, проделывает то же самое под видом какого-то персонажа — волка, собаки, кошки, наездника и т. д...

Ко второй группе можно отнести шалости как *необычные действия* ребенка с вещами. Они мотивируются исследовательским, познавательным отношением к окружающему. Этот мотив можно, было бы выразить формулой: «Что получится, если...»

Такие шалости характерны для детей более старшего возраста...

К третьей группе могут быть отнесены шалости, которые побуждаются стремлением ребенка *проверить свои возможности и утвердиться в них*. Мотив таких шалостей может быть выражен вопросом: «А сумею ли я?»...

Итак,… в дошкольном периоде детства... происходят существенные изменения...

1. *Перестраивается направленность ребенка*. Роль органических потребностей как мотивов действия ослабевает. Все большую силу и действенность приобретают культурные потребности, познавательные интересы и специальные мотивы познания и общения.

2. В формировании общественных мотивов поведения *значительная роль принадлежит образцам,* в качестве которых выступают конкретные взрослые люди. Ребенок подражает им... Однако нарастает значение активной деятельности самого ребенка. Она регламентируется известными и понятными ему правилами поведения. Последовательное их применение воспитателем и соответственно обоснованная оценка действий детей, защищающих или нарушающих определенное правило, становятся... основой их морального поведения. Повседневное действие по правилам обеспечивает формирование у дошкольников *сложнейших привычек:* бытовых, культурных и нравственных.

3. *На основе выработанных стереотипов поведения может успешно формироваться ценнейшее качество личности — самостоятельность*. Она проходит в своем развитии ряд ступеней и проявляется как в практической ориентировочно-исследовательской, познавательной деятельности, так и в его повседневном поведении со взрослыми и сверстниками.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Нарастающая самостоятельность детей проявляется в различных формах *инициативной активности* детей, в постановке цели действия, выборе способа действия, подчинении тому или другому мотиву, а также иногда в непослушании, самоволии и упрямстве. Самостоятельное действование с доступными предметами и инициатива общении с людьми выражают наиболее острую потребность детей дошкольного возраста в активности. Активность детей этого возраста имеет в основном *познавательный характер* и направленность на преобразование окружающего (посильное для дошкольников), открытие неизвестного (и самого себя), общение со взрослыми и детьми.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

М. Максимов

УЛИТКА ЛОМАЕТ ПАНЦИРЬ (*Знание—сила.— 1985 — № 5.—С. 40—42)*

Вообразим себе человека в виде существа, окруженного твердым панцирем, в виде улитки например. Улитка растет, и в некоторый момент вдруг оказывается, что в своем панцире она уже не помещается. Она взламывает панцирь, некоторое время живет без твердой оболочки, затем обрастает новой. Так вот процесс, происходящий в человеке от момента взламывания оболочки **до появления новой, и называется кризисом.**

Отсюда видно, что кризис — вещь очень хорошая, важная и совершенно необходимая в жизни каждого человека. Потому что, если у тебя нет кризисов, значит, ты не растешь. К сожалению, само слово «кризис» несет на себе груз неприятных ассоциаций. Поэтому и автор книжки, о которой я хочу рассказать, не решилась вынести это слово в заглавие, а назвала ее *«PASSAGES»*, т. е. «Переходы» с подзаголовком: «Предсказуемые кризисы в жизни взрослого человека» (на русский язык книга не переведена) <...>

Написала про кризисы американская журналистка Гейл Шиихи в 1976 году <...> В этом же году книжка перепечатывалась семнадцать раз. ...Книга, о которой я рассказываю, опирается в основном на интуицию автора, вскормленную на американской почве. И даже еще точнее, на жизнь верхних слоев американского среднего класса. Так что впрямую переносить на себя все, рассказанное в ней, не стоит

1. Возраст—16 лет. Задача —ПЕРЕСАЖИВАНИЕ КОРНЕЙ.

Необходимо пересадить корни, которые пустили в твое сознание родители, на «свою» почву. Очень тяжелый кризис, особенно потому, что происходит в столь нежном возрасте. Но и совершенно необходимый. Только человек, правильно прошедший этот кризис, сможет в дальнейшем вступать в близкие отношения с другими людьми, по-настоящему любить, жить счастливой жизнью.

2. Возраст —23 года. Задача —ПЛАН НА ВСЮ ЖИЗНЬ.

В этом возрасте план рисуется широкими мазками, в сильно максималистском духе. Стать президентом США (варианты: лауреатом Нобелевской премии, лучшим теннисистом мира...), жениться на (дальше следует перечисление формальных параметров невесты: рост, вес, цвет глаз и т. д.), иметь пятерых детей, отдельный домик, машину, жить на Западном побережье. На первый взгляд кажется, что не такой уж страшный этот кризис. Но бывают и трудные случаи, мы увидим их чуть позже.

3. Возраст —30 лет. Задача — КОРРЕКЦИЯ.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тот молодой человек, который семь лет назад решил, что станет президентом США (лауреатом Нобелевской премии, чемпионом мира и т. д.), теперь понимает, что президентом (лауреатом и т. д.) он уже не станет никогда. И блондинка с голубыми глазами, на которой он женился,— это, оказывается, совсем не та женщина, с которой он хотел бы прожить всю жизнь. Все это он понимает лишь теперь, потому что знает уже, что такое политическая борьба, работа ученого, и у него уже есть опыт семи-восьми лет супружеской жизни. Необходимо откорректировать план семилетней давности с высоты накопленного опыта. Тяжелый, трудный кризис, но самое тяжелое еще впереди.

4. Возраст —37 лет. Задача— ОСОЗНАНИЕ СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ.

Человек впервые осознает, чем все это для него кончится. Такое осознание приводит к глубокой перестройке всей его внешней, а главное, внутренней, духовной жизни. В основном это выражается в том, что человек меньше значения начинает придавать внешним ценностям, т. ё. достатку, карьере, регалиям и т. д., а больше начинает думать о духовной жизни, о том, чтобы передавать накопленный опыт, об охране окружающей среды и .т. д. Теперь он высоко ценит настоящее человеческое общение, хочет стать по-настоящему близким своим родным и знакомым, хочет быть понятым и любимым.

Такой поворот происходит к тому же в условиях сильных изменений в организме человека. Все это делает кризис СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ самым тяжелым из всех четырех. Зато после этого— безоблачная жизнь до самого конца, до того самого конца, который человек и увидел впервые с этой вершины. <...>

Теперь — кризиология, т. е. общий взгляд на кризисы вообще. Сломать старый панцирь — это процесс болезненный. Кроме того, какое-то время остаешься как бы голышом — без твердой оболочки, поэтому все внешние раздражения воспринимаются с удесятеренной силой. Человеку больно, и, естественно, он болеет. Болеет радикулитом или бронхитом или еще чем-нибудь. Лечится, принимает лекарства и все равно болеет, потому что причиной болезни — серьезное внутреннее переустройство. Может быть, некоторые, особенно сильные мужчины, могут пройти кризис не заболев, но женщины — никогда. Как говорит Гейл Шиихи, если у женщины ничего не болит, то у нее болит голова.

Человек не понимает, что у него кризис. Его первая, нормальная реакция на боль — отделаться от нее, убежать, обвинить в этом кого-нибудь другого. Все происходит внутри него, а он пытается свалить все «с больной головы на здоровую[4]». Сначала на тех, кто ему ближе всего,— на жену, детей. Затем на свою работу, на начальника. Затем на район, в котором живет, затем на город и т. д. Надо постараться подавить в себе это первое движение и заняться своим кризисом всерьез, посвятить какое-то время себе — приведению в порядок своей внутренней жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

С кризисами рекомендуется справляться в порядке их поступления. Нельзя кризис пропускать, заталкивать его «под ковер, и т. д. Иначе он может назреть, как нарыв, а через несколько лет лопнуть, как бомба. <...>

Ну вот, пожалуй, и все, что касается кризисов вообще. Теперь мы переходим к основному делу — подробному разбору каждого кризиса в отдельности.

1. 16 лет. Пересаживание корней.

Мама гуляет с ребенком. Ребенок играет, бегает вокруг нее и случайно оказывается у края тротуара, собираясь ступить на мостовую. Тут же раздается окрик: «Стоп, нельзя!» Услышав тревогу в голосе матери, ребенок возвращается к ней. Так повторяется много раз, и вот в один прекрасный день, когда ребенок уже подрос, он гуляет один. Он вновь оказывается у края тротуара, собирается сделать шаг и вдруг слышит: «Стой, нельзя!» с родными материнскими интонациями. Откуда же несется это: «Стой, нельзя!»? Вот это и есть тот самый корень, что пущен в сознание ребенка родителями.

Вернемся к тому ребенку, которого мы оставили у края тротуара. Он еще подрос, ему уже лет семь-восемь, и ему первый раз разрешено перейти улицу самостоятельно. Он делает шаг и останавливается. В его душе борются две силы. Первая—это «Стой, нельзя!»—и есть «корни», которые высокой стеной окружают ребенка, защищая от внешнего мира. За этой стеной ему тепло, спокойно, удобно. Он знает, что здесь с ним ничего не случится. Но улицу-то хочется перейти. Это вторая сила — извечное стремление человека к новому, неизвестному, неиспробованному. Испробовать себя, испробовать этот мир. Но это страшно — выйти за пределы теплого родительского круга, броситься во взрослый мир, тем более, что нет уверенности даже в том, что удастся перейти сейчас улицу. Вот в этих мучениях нашего ребенка, как в миниатюре видно содержание кризиса пересаживание корней. Пока этого не сделаешь, не сможешь сам перейти улицу.

2. 23 года. План на всю жизнь.

Речь идет о том молодом человеке, который решил стать президентом США, жениться на блондинке с голубыми глазами, иметь пятерых детей и т. д. Вроде здесь все просто, не видно, зачем кризисовать. У меня самого в этот момент уже был готов план стать лучшим математиком в мире, и принял я его без всяких колебаний. Но я могу представить себе человека, для которого принятие такого плана—серьезная проблема. Гейл Шиихи придумала для него название «транзит».

Вон он. Блестяще поступает на физический факультет. Через полтора года вдруг бросает университет, уезжает на Тихий океан и нанимается матросом на сейнер. Через два года возвращается и снова поступает на исторический или на искусствоведения, или куда-то в этом роде. Проучившись два года, бросает все и уезжает снова на «дикий Запад» собирать ковбойские песни. Потом снова

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

приезжает, и так болтается, как лист на ветру, до 30— 35 лет, когда вдруг, никуда уже не поступая, пишет роман (снимает кино, сочиняет песню) и становится писателем (режиссером, композитором) или никем.

Потом о нем будут писать, что вот-де будущий Художник решил сначала «узнать жизнь», долго путешествовал и, наконец, набравшись впечатлении, написал об этом роман. А на самом деле будущий Художник составил план «Стать Львом Толстым», на меньшее нечего и замахиваться. Каждый дурак в двадцать три года понимает, что каждый дурак может стать президентом США. А вот Львом Толстым? Президентов много, а Лев Толстой—один. Страшно, ведь в двадцать три года речь идет о всей твоей жизни, все поставлено на карту, а Лев Толстой может и не получится. И вот молодой человек старается отодвинуть, отложить решение в надежде, что потом все как-нибудь решится само собой. И когда откладывать дальше уже некуда и с годами накоплено мужество, чтобы принять решение, тогда он садится и пишет роман.

Но все это происходит у молодого человека не на сознательном, а на более глубоком уровне, где выступают расплывчатые картины, неясные образы, часто необлекаемые в слова. Уже приняв решение, он объяснит его каким-либо рациональным способом, чтобы заглушить сомнения, которые, как чертики из бутылки, выскакивают из глубины подсознания. Как раз основная трудность для человека, попавшего в кризис, и заключается в том, что все проблемы внутреннего переустройства, поставленные жизнью, решаются где-то на полпути между сознанием и подсознанием.

3. 30 лет. Коррекция.

План, так блестяще выглядевший в двадцать три года, требует корректировки. Ведь можно еще успеть стать президентом «Дженерал моторс» или чемпионом института. С женой тоже еще можно как-нибудь разобраться. Но все эти соображения придут к нам потом, когда мы серьезно займемся разрешением кризиса. А сейчас, когда он так неожиданно, так вдруг нагрянул, первое движение — бежать. Лейтмотив этого кризиса — побег. Человек уходит с работы, бежит из семьи (семь-восемь лет супружеской жизни — общемировой пик разводов); меняет профессию, меняет квартиру, уезжает куда-нибудь подальше. Он бежит от кризиса, т. е. от самого себя <...>

4. 37 лет. Кризис середины жизни.

Ты сидишь за рулем машины, мимо проносятся города, моря и горы, и вдруг (как всегда, вдруг) — резкий поворот, и ты видишь: далеко внизу дорога уходит в Большую Черную Дыру. Ты уже можешь измерить расстояние до нее и рассчитать время. Да это производит сильное впечатление. Можно сделать вид, что ты ничего не заметил, и, не останавливаясь, ехать дальше, стараясь не смотреть вперед, а можно еще прибавить газу, закрыть глаза и врезаться во встречный грузовик.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Но лучше поступить иначе. Остановиться, отойти подальше от дороги и сесть на травку. Затем разобрать себя по косточкам и разложить перед собой. Почистить, кое-что выбросить, затем снова собрать и вернуться к машине. Теперь можно ехать дальше.

Посмотрим на наших героев в этот тяжелый для них час. Вот парень, который метил в президенты США, затем стал президентом «Дженерал моторс». Он уйдет из фирмы и станет главой государственной инспекции по охране окружающей среды. Он вдруг поймет, что всю жизнь помогал отравлять воздух, которым дышат люди. И теперь защита окружающей среды — это то, что он делает не для себя, а для всех. Физик, который всю жизнь делал бомбу, начнет бороться за мир, за то, чтобы на Земле не было насилия. Профессор университета бросит свою кафедру и уйдет в школу учить первоклашек математике, потому что, как он считает теперь, воспитание детей — самое главное дело на свете. Для прячущегося сейчас последний шанс сбросить чужую шкуру, насиженное место и выпустить на волю свое призвание. И для вечного ребенка сейчас самое время мирно «развестись» с родителями и зажить своей, самостоятельной жизнью. А транзит, вернувшись из очередного бегства от самого себя, сядет за стол и напишет роман. Или не напишет, и тогда уж останется транзитом навсегда.

Я закончил изложение книжки и теперь хочу, отделившись от Гейл Шиихи, высказать собственные соображения на ее счет. Правда, я и раньше не всегда буквально следовал автору. Но теперь все, что я скажу дальше,— на моей совести <...>

Книжка имеет и несомненный терапевтический эффект. Когда тебе плохо, поддерживает сознание, что ты не одинок, что такое бывает со всеми. Ссорящиеся супруги, прочитав эту книжку, может быть, остановятся, посмотрят друг другу в глаза и расхохочутся. А окончив смеяться, продолжат ссору.

Но я не хотел бы, чтобы кто-нибудь стал относиться к этой книжке как к инструкции по уходу за пылесосом. <...>

Я предлагаю смотреть на эту книгу лишь как на предлог взглянуть на себя со стороны, подумать о своих кризисах. Не надо забывать и о том, что речь в книжке идет всего лишь о здоровье. О психическом, правда, но все же о здоровье. Автор, по-моему, склонна чисто по-американски переоценивать роль здоровья в жизни человека. Конечно, это очень важная сторона жизни, но далеко не наиважнейшая. Видеть весь смысл жизни в поддержании здоровья, физического и психического, прожить ее так, чтобы умереть здоровым.

Стоит ли?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А.В.МУДРИК

ЮНОШЕСКИЙ ТИП ОБЩЕНИЯ (Мудрик А. В. Юношеский тип общения // Общение как фактор воспитания школьников.- М., 1984.-С. 59-69.)

Юношеский тип общения, проявляясь у отдельных школьников в VI классе, проявляясь как тенденция у части ребят в VII -VIII классах, занимает доминирующее положение в IX-X. Эмоционально-смысловой доминантой общения юношеского типа является сам старшеклассник как субъект отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Содержание и характер общения старшеклассников со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением юношей и их реализацией как субъектов отношений. Характер содержания общения в этом возрасте ценностно-ориентирующий.

Ведущая тематика бесед старшеклассников содержит обсуждение «личных дел» (своих и партнеров), «взаимоотношений людей», «своего прошлого», «планов на будущее» (которые, будучи глубоко личными, неизбежно включают в себя широкий комплекс социальных проблем), «взаимоотношений юношей и девушек», «отношений с товарищами», «отношений с учителями», «отношений с родителями», «своего развития - физического, интеллектуального». (Здесь мы называем лишь те темы, которые подтверждают выделенную доминанту общения. Но это ни в коем случае не означает, что старшеклассники обсуждают только их.) В центр обсуждения всей этой проблематики выдвигается «Я» старшеклассника, которое анализируется в общении в самых различных аспектах. Этот анализ далеко не всегда идет явно, а чаще в диалектически снятом виде при обсуждении тем, на первый взгляд прямо его не предполагающих. И конкретные занятия, в процессе которых идет общение, могут часто служить лишь отправной точкой для анализа, который переходит часто в теоретический план.

В ранней юности значительно усиливается потребность в понимании тебя другим. Потребность в понимании фиксируют в IX классе 49% юношей и 53,7% девушек.

Доминанте юношеского типа общения соответствует появление нового типа диалога, специфичного для юношеского типа общения - исповедного. Юношескому типу свойственны и все остальные виды диалогов – фатический *(Общение фатическое (от лат. fatuus — глупый) — бессодержательное общение, использующее коммуникативные средства исключительно с целью поддержания самого процесса общения)*, информационный, дискуссионный.

Для юношеского общения типичны состояния ожидания, поиска и наличие дружеского общения со сверстниками своего и противоположного полов. (При

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

этом необходимо иметь в виду, что дружбу со сверстниками противоположного пола очень трудно, если не невозможно, отличить от любви.)

В старших классах дружеское общение становится типичным. Лишь 13% юношей и 24% девушек, заполняя опросный лист, указывают, что у них нет близких друзей своего пола. Друзья противоположного пола есть у 43% юношей и 58% девушек.

Старшеклассники различают дружбу и приятельство. Более 65% десятиклассников (в VII классе лишь немногим более 30%), дописывая незаконченное предложение «Друг и приятель не совсем одно и то же, так как...», подчеркнули, что «друг знает о тебе все», «друг намного ближе», «с приятелем никогда не поделишься тем, что доверяешь другу».

Установка на доверительность проявляется особенно явно при обсуждении старшеклассниками одних и тех же тем с друзьями и приятелями. Так, темы человеческих отношений с приятелями обсуждаются обычно в общем виде, а с друзьями обсуждаются конкретно свои личные симпатии и антипатии к людям. Если просто с приятелями обсуждение взаимоотношений между полами нередко идет на весьма примитивном уровне, то с близкими друзьями - на весьма возвышенном.

О будущем с приятелями старшеклассники рассуждают чаще не в личностном, а в социальном аспекте (проблемы поступления в вуз, возможности работы на предприятии, служба в армии и т.д.). С друзьями обсуждают свои жизненные планы, обговаривают возможные пути их реализации, вместе мечтают о будущем, говорят о личных планах в семейной сфере, о внепрофессиональных устремлениях и т.д.

Содержание общения старшеклассников со сверстниками своего пола кроме тем, о которых речь шла выше, включает еще целый ряд других: о международной и внутренней политике, о школьных проблемах (у девушек больше, чем у юношей) - об уроках, о занятиях вообще, о знаниях, общественной жизни класса, школы, об отношениях в классе, об учителях. Много места занимают разговоры о спорте, о своем физическом развитии, способах физического самосовершенствования (здесь юноши значительно опережают девушек). Много места в общении старшеклассников занимает обсуждение кинофильмов и телепередач (преимущественно информационных программ, кино, спорт, развлекательные программы). Старшеклассники беседуют о литературе и искусстве (чаще девушки). Особое место занимает тема современной музыки, проблемы музыкальных записей, достоинства различных вокально-инструментальных ансамблей. В разговорах старшеклассников много времени уделяется обсуждению моды, предметов одежды, возможностей их приобретения (участие юношей и девушек в обсуждении этой тематики почти равное). Немалое место в общении старшеклассников занимают рассказы о своем прошлом, о

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

знакомых, о различных ситуациях, слышанных в семье и в других местах. Содержание общения в коллективах или группах старшеклассников связано с их увлечениями или школьной специализацией. Так, в классах с математическим уклоном особое место в общении занимают вопросы полунаучного познавательного характера. В спортивных коллективах - профессиональное содержание спорта.

Старшеклассники одновременно могут входить в несколько групп: диаду, небольшую приятельскую (5-6 человек), большую компанию (до 12-15 человек). Для общения в этих группах характерно то, что предмет их занятий выступает лишь как повод, фон общения. Содержание общения этих групп не совпадает.

Содержание общения старшеклассников совершенно явно связано с той жизнедеятельностью, в которую включены юноши и девушки в воспитательных коллективах. От содержания, интенсивности, привлекательности и форм ее организации зависит объем и интенсивность общения старшеклассников. <...>

В ранней юности происходит наиболее интенсивное освоение жаргона. Юношеский жаргон - явление многослойное. Его основу образует совокупность слов и выражений, которые употребляются практически почти всеми ребятами этого возраста. Он включает в себя в основном три группы слов и выражений. Первая - ругательства, которые в ранней юности можно рассматривать «как своего рода динамические формулы откровенной правды», глубоко родственные всем остальным формам «снижения» и «приземления», свойственным восприятию жизни в этом возрасте наряду с возвышением и идеализацией жизни (М.Бахтин). Вторая - общеупотребительные слова и выражения, которым придается многозначная экспрессивная окраска. Это позволяет употреблять их в значительно большем числе случаев, чем это принято речевыми нормами (например, одно время словом «четко» старшеклассники могли охарактеризовать поступок, вещь, эмоцию и т.д.). Третья - общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение.

Особый слой юношеского жаргона образуют местные слова и выражения. Так, жаргон старшеклассников преимущественно в больших городах длительное время включает в себя много «англицизмов». В то же время ребята из малых городов, с окраин больших городов и в сельской местности употребляют немало вульгаризмов и элементов «блатной» лексики. При этом речь идет не о том, что, скажем, юноши и девушки в больших городах не употребляют вульгаризмов, а лишь о тенденциях. И наконец, особый слой жаргона образуют слова и выражения, характерные для различных географических регионов (Прибалтики, Сибири и т.д.). В этом слое нередко происходит своеобразное «всплытие» уже неупотребляемых слов. В этом же слое жаргона помещаются слова, созданные старшеклассниками, которые, однако, имеют корни в общеупотребительном

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

языке (например, «прикид» - пиджак, «отпад» - очень хороший и т.д.) или не имеют таковых (например, «констролить» - делать, «клевый» - отличный и др.).

Круг общения старшеклассников растет за счет включения в него все большего числа сверстников противоположного пола. В старших классах общение между юношами и девушками имеет довольно интенсивный и регулярный характер.

Общение между юношами и девушками на товарищеском уровне происходит главным образом в тех коллективах, в которые входят старшеклассники. Содержание этого общения, его интенсивность определяются во многом жизнедеятельностью коллектива, формами ее организации.

Приятельское общение юношей с девушками складывается и в коллективах и за их пределами. Оно основывается на избирательности предпочтений. Развитость приятельского общения в различных коллективах неодинакова; в одних - его практически нет, в других - оно очень интенсивно. Включенное наблюдение показало, что это связано либо с содержанием жизнедеятельности коллектива (оно может не предполагать приятельское общение юношей и девушек или даже препятствовать ему), либо со спецификой состава класса и внешкольных связей учащихся. Приятельское общение юношей и девушек порой возникает как эпидемия: стоит в классе или в группе появиться такому общению у лидера или привлекательного члена коллектива, как к приятельскому общению начинают стремиться и другие члены класса, группы и т.д.

60% юношей предпочитают общение с девушками в паре и 20% - в смешанной компании. У девушек картина менее четкая, но и у них предпочтение пары довольно ощутимо (37-56%).

Юноши и девушки общаются между собой на приятельском уровне намного более доверительно, чем на аналогичном уровне со сверстниками своего пола. В их беседах присутствует вся тематика однополого общения, но преимущественное место занимают личные дела, планы на будущее, отношения с родителями, отношения между собой знакомых сверстников, т.е. темы, наиболее личностно значимые для партнеров. Особое место в этих разговорах занимает тема взаимоотношений юношей и девушек.

Около 13% старшеклассников почти не общаются со сверстниками другого пола. Объясняется это по-разному: отсутствием интереса (в силу уровня развития), недостатком активности, неуверенностью в успехе. Одновременно выделяется группа старшеклассников (около 4%), которые общаются только со сверстниками другого пола. Чаще всего это юноши и девушки, у которых не сложилось общение со сверстниками своего пола (в силу индивидуальных особенностей, особенностей окружения, специфики отношений с родителями).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В ранней юности увеличивается объем общения со старшими ребятами (разница в возрасте 2-7 лет): около 33% старшеклассников регулярно участвуют в таком общении.

Небольшое число старшеклассников (около 3%) общаются с ребятами моложе себя (разница 2-4 года). Среди друзей своего пола юноши называют 3% ребят младших по возрасту, девушки - 2%. Среди друзей и приятелей старшеклассников резко увеличивается число тех, с кем они не учатся вместе и не связаны территориальной близостью. Если у семиклассников таких сверстников в круге общения около 27% у мальчиков и 29% у девочек, то к X классу этот процент увеличивается до 46 у юношей и 43 у девушек.

Расширение круга общения происходит и за счет сверстников - представителей других социальных групп. Так, среди друзей юношей представители других социальных групп своего пола составляют 28,2%, противоположного - 26,3%, У девушек соответственно - 21,1 и 55,1%. <...> Эти данные свидетельствуют об определенной тенденции и имеют под собой социально-экономические и социально-культурные основания: резкий рост числа старшеклассников в связи со всеобщим средним образованием, сближение культурного уровня различных социальных групп населения, общие источники информации у молодежи, мода как интегрирующий фактор.

Круг общения старшеклассников расширяется и за счет включения в него взрослых людей. Стремление к общению со взрослыми свойственно уже 70% старшеклассников, при этом особенно растет необходимость в общении с родителями. Отвечая на вопрос «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?», старшеклассники в первую очередь называют мать, на втором месте - отца. Около трети юношей и девушек хотели бы иметь больше родительских советов по важным для них вопросам, чем они фактически получают, и лишь около 10% считают, что число советов избыточно. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца.

Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит главным образом не в получении от них той или иной информации (хотя и этот аспект важен), а в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Однако с реальным доверительным общением со взрослыми у старшеклассников дело обстоит довольно сложно.

В ранней юности происходит резкое снижение доверительности в общении с родителями и учителями. На вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что вам легче обсуждать вопросы с друзьями, чем с родителями?» утвердительно отвечают 61% подростков 11-13 лет и более 90% юношей и девушек 15-18 лет. Утвердительные ответы на вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что ваши

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

родители понимают вас не так хорошо, как ваши друзья?» составили по этим же группам 56 и 88%.

В старших классах опять происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения. Достигает максимума число юношей и девушек, ориентированных преимущественно на общение дома и в школе (45-53%), минимальным становится число ориентированных на общение на улице (15-32%). У большинства старшеклассников происходит дальнейшее освоение социального пространства. Они интенсивно осваивают свои регион и центр города, определяя в них предпочитаемые места общения. Наиболее явно это прослеживается у юношей и девушек, ориентированных на общение на улице и в общественных местах. У старшеклассников расширяется групповое персонифицированное пространство общения. С одной стороны, они рассматривают в качестве «своих» те улицы, по которым регулярно гуляют в своем районе, а с другой - считают своими те центральные улицы города, на которых ежевечерне прогуливаются молодежные группы из разных районов города. Причем чем более интеллектуально развиты члены группы, тем чаще их персонифицированное пространство общения и в своем районе и в центре города включает в себя не только и не столько большие магистрали, сколько тихие переулки. Это, вероятно, связано с тем, что для менее развитых старшеклассников толпа большой улицы, ее предметно-эстетическая среда выступают как информационный источник, стимулирующий и дающий пищу их общению. Наряду со стремлением персонифицировать определенные улицы и переулки как пространство своего общения старшеклассники склонны к своеобразной «клаустрофилии» (любовь к ограниченному пространству). Именно в этом возрасте ребята очень высоко ценят возможность общаться в комнате на чьей-либо квартире, укрыться своей группой от посторонних глаз в школьном радиоузле, фотолаборатории и т.д., наконец, стать завсегдатаями небольшого кафе или бара.

В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Опросы показали, что потребность в уединении реализуют более 75% юношей и 83% девушек. Более половины девушек и около 45% юношей осознают у себя наличие этой потребности. Некоторая часть старшеклассников (до 20% юношей и 3% девушек) предпочитают уединение как наиболее приемлемый для них вид свободного времяпрепровождения.

В ранней юности важный смысл приобретает коммуникативное уединение, в котором старшеклассники общаются с неким идеальным партнером, со своим «Я», с представляемыми реальными лицами из своего окружения или с лицами, общение с которыми им недоступно либо в силу статусных различий, либо в силу исторической дистанции. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это как в играх-грезах, так

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

и в мечтах. Отличие юношеских игр-грез от подростковых состоит в том, что они по преимуществу рефлексивны и социальны. Уединение в ранней юности в процессе игр-грез и мечтаний реализует все названные ранее функции: познавательную, рефлексивную, продуктивно-репродуктивную, адаптивную, компенсаторную и целеполагающую.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. В. Мудрик

СОВРЕМЕННЫЙ СТАРШЕКЛАССНИК (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. для студ / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.)

Возраст ранней юности, а именно к нему относятся старшеклассники, не всегда признавался в истории культуры как особый этан развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества.

По образному выражению американского ученого Ф. Масгрейва, «юноша был изобретен одновременно с паровой машиной. Паровую машину построил Уатт в 1765 г., а юношу — Руссо в 1762 г. Изобретя юношу, общество оказалось перед лицом двух больших проблем как и где разместить его в социальной структуре и как сделать его поведение соответствующим эталону».

Лишь в период появления гражданского общества... юношеский возраст приобретает большое значение в процессе завершения подготовки подрастающего поколения к вступлению во взрослое общество.

Очевидно, что с развитием общества, производства, культуры роль юношеского возраста будет возрастать, ибо усложняется производство, усложняется социальная жизнь и, чтобы овладеть требованиями общества, необходимо все больше и больше времени. Не случайно растут сроки всеобщего образования, увеличивается возраст, когда людей допускают к участию в общественном производстве.

Однако было бы ошибочно рассматривать детство и тем более юность только как период подготовки к взрослой жизни. Таковыми они являются с социальной точки зрения. Но с точки зрения педагогической этим ограничиваться нельзя. Каждый возраст находится в непосредственном отношении с действительностью, **каждый возраст важен сам по себе** в жизни конкретного человека, независимо от связи с последующими возрастными периодами.

Поэтому особенно, важно изучить и знать особенности каждого возраста, чтобы не только максимально использовать их для подготовки человека к жизни во взрослом обществе, но и для того, чтобы направлять его жизнь на любом возрастном этапе в соответствии с общественными целями и интересами.

Когда мы употребляем понятия «возраст», «ранний юношеский возраст», то на уровне здравого смысла не всегда отдаём себе отчёт в их неоднозначности. Надо различать **хронологический возраст** – прожитое данным индивидом число лет, **физиологический возраст** – степень физического развития человека, **психологический возраст** – степень душевного развития, **педагогический возраст** – степень овладения культурой данного общества. Эти возрасты могут не

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

совпадать у одного и того же лица, и это несовпадение далеко не всегда указывает на какие-то ненормальности в его развитии.

Давая характеристику психологии раннего юношеского возраста (14,5—17 лет), надо иметь в виду дополнительные обстоятельства. У каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности. Однако удельный вес этих характеристик у различных поколений может изменяться. Есть такие характеристики, которые свойственны именно только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития. В процессе исторического развития общества отдельные характеристики юношеского возраста могут сдвигаться вниз или вверх. И наконец, как бы глубоко и всесторонне мы ни пытались охарактеризовать возрастную группу людей, наша характеристика всегда останется лишь абстрактной моделью, ибо многообразие человеческие типов столь велико, что любая общая характеристика возраста в целом может рассматриваться лишь как канва, по которой каждый педагог в каждом конкретном случае должен вышить сугубо индивидуальный узор психологии конкретного старшеклассника.

Физическое развитие. Сегодня в ранней юности, как правило, завершается физическое развитие человека. Так было не всегда. Еще в конце XIX в. люди росли до 22—25 лет. Наш век стал свидетелем явления резкого убыстрения физического развития людей, которое немецкий ученый Е. Кох назвал **акселерацией** (уже есть данные о том, что этот процесс идет на убыль). Что означает акселерация?

Сейчас рост заканчивается у мужчин к 18—19 годам, у женщин к 16—17. При этом более раннее окончание роста не приводит к тому, что люди стали меньше. Наоборот, в Москве, например рост 13—15-летних мальчиков на 12—14 см больше, чем у их сверстников в 20-е годы.

В ранней юности увеличивается вес (особенно у юношей), очень быстро растет мускульная сила. Большинство юношей и девушек уже достигают половой зрелости. В этом возрасте идет большая внутренняя работа по завершению созревания различных систем организма, по устранению диспропорций в их развитии, вызванных неравномерностью их созревания, что приводит к серьезным перегрузкам организма в целом и особенно нервной системы. Поэтому наряду с бьющей через край энергией у юношей и девушек можно встретиться с сильно выраженной ленью. Это не та лень, которая стала чертой характера (хотя, конечно, встречается и она), а, так сказать, органическая лень. Идет столь интенсивный физический рост, что организм стремится экономить силы на всем остальном и в результате юноши и девушки порой могут очень много спать, им просто физически трудно что-либо делать...

В целом же физическое развитие современных старшеклассников значительно выше, чем предыдущих поколений. Поэтому сегодня мы видим на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

улицах, в кино, в школах так много крупных, рослых молодых людей, которые совершенно не похожи на детей и подростков в традиционном понимании. Улучшение питания, условий жизни привело к тому, что наши юноши и девушки выглядят значительно эффектнее, чем выглядели их родители, когда им было 15—17 лет. Создается впечатление (и, скорее всего оно отражает действительное положение вещей), что среди современных старшеклассников значительно больше физически привлекательных и красивых ребят, чем в предыдущих поколениях.

Важнейшие социальные потребности. Проблема человеческих потребностей сложна и многозначна. Мы не беремся осветить ее полностью, ибо это выходит за рамки данной книги. Представляется наиболее целесообразным остановиться лишь на важнейших социальных потребностях раннего юношеского возраста: потребности в общении и обособлении, в достижении и в поиске.

Потребность в общении имеет специфически человеческий характер и формируется у ребенка в процессе взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми.

С возрастом потребность в общении углубляется и становится все более и более значимой в жизни детей, хотя нет оснований утверждать, что ее развитие идет только по восходящей линии и что ему не свойственны временные остановки и даже некоторый регресс. Очевидно, одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность.

Чем объясняется высокий уровень развития потребности в общении именно в ранней юности? Можно назвать несколько причин. Наиболее явная — постоянное физическое и умственное развитие школьника и в связи с этим расширение его интересов, рост интереса к миру. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности: она во многом и находит своё удовлетворение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой — в признании, защищенности в интимной реакции. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребности быть принятым ими и чувствовать уверенность в их признании.

Это необходимо для решения тех проблем, которые свойственны юношескому возрасту и решить которые можно лишь в общении с окружающими. Многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи.

Проблемы столь важны и столь интимны, что для решения их, для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы ее проблемы. С возрастом (от 14 лет к 17 годам) потребность в понимании заметно усиливается, причём у девушек она выражена сильнее, чем у юношей. Понимание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

не предполагает обязательно рациональности. Главным образом понимание должно иметь характер сугубо эмоционального сочувствия, **сопереживания.** Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого обуревают те же проблемы и те же переживания.

Юноши и девушки находятся в постоянном **ожидании общения.** Это душевное состояние заставляет их активно искать общения с окружающими. Каждый новый человек привлекает к себе внимание как возможный партнёр для общения. Общение в юности отличается особой доверительностью, интенсивностью, исповедностью, что накладывает отпечаток интимности и страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими им людьми. В силу этого в ранней юности так остро переживаются неудачи в общении.

К старшеклассникам в наибольшей степени можно отнести слова Паскаля: «Чем бы ни обладал человек на земле, прекрасным здоровьем и любыми благами жизни, он всё-таки недоволен, если не пользуется почётом у людей. Он настолько уважает разум человека, что имея все возможные преимущества, он чувствует себя неудовлетворённым, если не занимает выгодного места в умах людей. Вот какое место влечёт его больше всего на свете, и ничто не может отклонить его от этой цели».

Говоря о **потребности в обособлении,** надо иметь в виду, что развитие личности можно рассматривать как процесс двуединый. С одной стороны, этот уподобление себя в чём-то другим людям в процессе общения, а с другой – отличение себя от других в результате процесса обособления. Причём общение и обособление протекают в тесном единстве между собой.

Потребность в обособлении, которая отчётливо проявляется в раннем юношеском возрасте, находит своё конкретное выражение как в **общении** (в обособлении в составе более или менее широких общностей), так и **в уединении.** Обособление в общении имеет основное значение. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей её реализации, очевидно, возможно при наличии потребности в уединении.

Говоря об обособлении личности в ранней юности, надо иметь в виду несколько его уровней: первый – обособление старшеклассников в составе всей своей возрастной группы; второй – в составе довольно широких общностей – коллективов сверстников; третий – обособлении в рамках групп сверстников, приятельских и дружеских, и, наконец, четвёртый – обособление личности внутри коллективов и групп…

Потребность в уединении социальна по своему содержанию и в норме не имеет ничего общего с проявлением индивидуализма…

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Деятельность старшеклассников в уединении может быть как **предметной** (чтение, конструирование и т. д.), так и **коммуникативной.** Последняя возникает тогда, когда у юноши или девушки нет желания общаться с возможными реальными партнёрами, а есть стремление общаться в уединении с неким воображаемым идеальным партнёром или своим Я.

Уединение выполняет в процессе развития личности старшеклассника разнообразные функции. Остановимся на некоторых из них.

В ранней юности происходит интенсивное **познание** богатств, накопленных мировой культурой. Определённая часть этого познания (и немалая) может быть эффективна лишь в уединении: и восприятие знаний, и осмысление их, и построение определённых логических схем на основе восприятия и осмысления знаний.

Далее, познать себя можно лишь в общении с окружающими, но разобраться в себе, осмыслить себя – в уединении. В связи с этим нельзя не вспомнить, что некоторые племена включали в обряд инициации (переход во взрослое состояние) длительное одиночество. В юности доставляет особое удовольствие погрузиться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки. Шестнадцатилетний М. Ю. Лермонтов писал. М. А. Лопухиной: «Назвать вам всех, у кого я бываю? Я — та особа, у которой бываю с наибольшим удовольствием». Видимо это не случайно: чтобы найти путь к миру, надо найти путь к себе. Не может быть собеседником тот, кто избегает самого себя. Он в таком случае не умеет размышлять о мире вообще и о своих отношениях с миром в частности, не может трезво оценивать себя и жизненные ситуации.

Восприятие юноши окружающими и восприятие им самого себя, а также восприятие явлений» действительности им и его партнерами по общению могут значительно разниться между собой. Это связано с тем, что видение одного и того же явления разными людьми зависит от их прошлого опыта. В уединении старшеклассник имеет возможность осмыслить эти различия, осознать разницу своих и других норм восприятия, оценок и поведения. Вследствие этого он может определить свою линию поведения, которая поможет ему лучше контактировать с окружающими. С другой стороны, в уединении юноша или девушка имеют возможность осознать те объективные и субъективные изменения, которые происходят в них, и выработать новое видение самих себя, новую самооценку и т. д.

В ранней юности необычайно многообразны **творческие потенции** личности. Уединение дает возможность реализовать многие из них: музыкальные, художественные, литературные, отчасти технические... Уединение в ранней юности имеет коренное отличие от уединения взрослых. Взрослые, оставаясь наедине с собой, как бы сбрасывают груз тех ролей, которые они играют в жизни, и, так им, по крайней мере, кажется, становятся самими собой. Юноши, наоборот,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лишь в уединении и могут **проигрывать** те многочисленные **роли**, которые недоступны им в реальной жизни, представлять себя в тех образах, которые им наиболее импонируют. Они делают это в так называемых, играх-грезах и мечтах, в которых и реализуются многие функции уединения и которые «как бы карнавал, переживаемый в одиночку, с острым сознанием этой своей отъединенности». Различие между играми-грезами и мечтами условно можно определить следующим образом.

В **играх-грезах** юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, созданные ими в воображении, не имеющие реального прототипа, невозможные в жизни. Игры-грезы — попытка компенсировать невосполнимый дефицит реальной жизни. Сюда относятся фантазии, в которых действуют сами юноши и девушки, и реальные люди из их окружения, а также выдуманные ими, но вполне реалистичные персонажи. Этих воображаемых ситуаций никогда не было, а их реальные действующие лица даже не подозревают о тех приключениях, в которых они участвуют по воле авторов. Тем не менее подобные фантазии порой излагаются юношами и девушками своим сверстникам, чаще всего для поднятия собственного престижа в их глазах.

В **мечте** юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, существующие и возможные в жизни, но недоступные им вообще или в данное время по каким-либо объективным или субъективным причинам. Мечта — это компенсация реально» восполнимого дефицита, который не может быть восполнен сейчас, в актуальной для юноши и девушки действительности...

Мечта в уединении — возможности совсем другой жизни, организованной по другим законам, чем обычная жизнь. Жизнь, увиденная в мечте, **остраняет** (от слова «странный») обычную жизнь, заставляет понять и оценить ее по-новому (в свете увиденной иной возможности). И юноша в мечте становится другим человеком, раскрывает в, себе новые возможности (и лучшие, и худшие), испытывается и проверяется мечтой.

В ранней юности наличие потребности в уединение — норма. Отсутствие этой потребности свидетельствует о том, что личность развивается недостаточно интенсивно для своего возраста. С другой стороны, резкое преобладание потребности в уединении — признак иногда тревожный.

Потребность в уединении можно рассматривать как отражение определённой стадии развития личности, а реализацию этой потребности — как одно из условий развития личности в этом возрасте.

Стремление к обособлению в ранней юности (как в общении, так и в уединении) ни в коем случае не есть противопоставление социальности и коллективизму. Социальный характер интересов, целей личности нисколько не исключает индивидуальных путей их достижения и удовлетворения. Более того, индивидуализация путей осуществления социально значимых устремлений

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

личности становится все более необходимым условием подлинного коллективизма. Современный коллектив силен, прежде всего, тем, насколько раскрыты и ярко выявлены индивидуальности входящих, в него людей, выполняющих общие коллективные задачи, насколько их индивидуальные интересы наполнены общественным содержанием.

Во многих классификациях потребностей выделяется **потребность в достижении.** Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения.

Эта потребность формируется с детства. В ранней юности у большой части ребят она бывает довольно развита. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других в различного вида хобби, у третьих в спорте и т. д. Есть основания полагать, что у тех старшеклассников, у которых особенно сильно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха в той или иной сфере общения и как бы усиливает потребность старшеклассника в общении.

Потребность в достижении — важная характеристика личности, ибо от нее во многом зависит решение проблем самоопределения и самоутверждения...

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган и Дж. Гивитц

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ (Психология личности/Тексты. М., 1982)

Главная дилемма развития у взрослого человека средних, лет в соответствии с точкой зрения Эрика Эриксона (Эриксон, 1963) — это дилемма неуспокоенности. Неуспокоенность в теории Эриксона — это очень широкое понятие, охватывающее как родительские отношения — рождение детей и их воспитание, так и большую часть того, что имеют в виду, говоря о «продуктивности» или «творчестве», — компетентность в той или иной области, способность внести в нее свой вклад. Неуспокоенность, таким образом, понятие, близкое самоактуализации, которую Абрахам Маслоу (Маслоу, 1970) определяет как стремление стать как можно лучше. Само-актуализующиеся люди стараются быть лучшими родителями.

В выбранной ими профессии они стремятся сделать все возможное и усовершенствоваться настолько, чтобы достичь высшего уровня компетенции, на который они способны. Они стремятся быть преданными друзьями, заинтересованными гражданами, достойными партнерами. Они работают над тем, чтобы развить свои достоинства и по возможности устранить свои недостатки, дабы стать настолько совершенными, насколько это возможно.

В той мере, в какой личность оказывается «успокоенной», она перестает расти и обогащаться. Последнее Эриксон называет застоем. В тяжелых случаях «наблюдается регрессия к навязчивой потребности, в псевдоинтимности, нередко сопровождающейся растущим чувством личностного опустошения. Люди в этом случае часто начинают потакать себе, как если бы они были своим собственным и единственным ребенком. И если только условия благоприятствуют тому, преждевременная инвалидность, физическая или психологическая, становится поводом для чрезмерной заботы о себе» (Эриксон, **1963).**

Конечно, до известной степени застой можно отметить у каждого. Каждый по временам проявляет инфантильность и потакает себе. > Успешное разрешение_конфликта_между неуспокоенностью и застоем в среднем возрасте означает поэтому только то, что личность переходит к оптимизму через пессимизм и предпочитает решение проблем бесконечным сетованиям на жизнь. Эриксон (Эриксон, 1964) рассматривает работу как человеческую добродетель, наиболее тесно связанную с неуспокоенностью, зрелые люди — это те, которые заботятся о детях, которых они произвели на свет, о работе, которую они выполняют, или о благосостоянии других людей в том обществе, в котором они живут.

СТАДИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Теория Эриксона сфокусирована на детских стадиях развития; рассмотрение среднего возраста, которое содержится в ней, кратко и сформулировано в очень общих терминах. Теоретики, которые сосредоточивали свое внимание на среднем возрасте, пытались разработать некоторые из проблем этого возраста, описывая большее число важных вопросов и определяя большее число стадий. Важно заметить, что эти стадии были разработаны почти исключительно на основе изучения белых людей среднего класса. Вполне возможно, что эти стадии представляют критические периоды, отражающие особенности карьеры и стиля жизни людей именно этого класса, и для других популяций могут быть установлены другие стадии. Тем не менее уже то, что у большого числа людей «жизненные кризисы» имеют место приблизительно в одном и том же возрасте, служит основанием для деления и описании этих стадий развития зрелой личности.

Вспомним сначала стадии развития молодых людей, которые предшествуют стадиям среднего возраста. Двадцатилетние обычно имеют дело с выбором супруга и карьеры, намечают жизненные цели и начинают их осуществление. Позже, около тридцати лет, многие приходят к переоценке своих прежних выборов супруга, карьеры, жизненных целей; иногда дело доходит до развода Я смены профессии. Наконец, первые годы после тридцати, как правило, время сживания с новыми или вновь подтверждаемыми выборами.

Кризис середины жизни. Первая стадия среднего возраста начинается около тридцати лет и переходит в начало следующего десятилетия. Эту стадию называют «десятилетием роковой черты» (Ший, 1976), и «кризисом середины жизни» (Джеке, 1965). Ее главной' характеристикой является осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования. Поскольку же человеческие мечты почти всегда имеют некоторые нереалистические черты, подчас даже фантастические, оценка их расхождения с действительностью на этой стадии окрашена, как правило, в отрицательные и эмоционально-тягостные тона. Время уходит, дабы сделать разрыв между мечтами и действительностью обнаруживающимся вдруг с устрашающей резкостью. Заполняя опросники, люди в возрасте 35—40 лет начинают не соглашаться с такими фразами, как «есть еще уйма времени, чтобы сделать большую часть того, что я хочу». Вместо этого они констатируют: «Слишком поздно что-либо изменить в моей карьере» (Гоулд, 1975). В 20 и в 30 лет человек может быть «подающим надежды» — люди могут сказать о нем: «Вот многообещающий молодой артист, руководитель, психолог или администратор», но после 40 так уже никто не скажет — это время исполнения обещаний. Человек должен принять тот факт, что он никогда уже не станет президентом компании, сенатором, писателем, пользующимся шумным успехом, и даже больше того — что он никогда не станет вице-президентом или незначительным писателем.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Освобождение от иллюзий, которое не является чем-то необычным для 35 или 40 лет, может оказаться угрожающим для личности. Данте так описывал свое собственное смятение в начале десятилетия роковой черты: «Земную жизнь пройдя до половины, я оказался в сумрачном лесу, путь правый потеряв во тьме долины» (Данте, 1968). Элеонора Рузвельт шесть дней спустя после своего 35-летия выразила свое ощущение хотя и не так поэтично, но не менее сильно: «Не думаю, что я еще когда-нибудь испытаю столь странные чувства, как в минувшем году... Вся моя самоуверенность исчезла вдруг...» (Лэш, 1971). Адвокат Оливер Уэндель Холмс-младший порвал со своей юридической практикой. «Неужели это и будет моей жизнью и впредь, — спросил он себя, — год за годом?» (Боуэн, 1943).

Анализ жизни художников и артистов (Джеке, 1965) почти в каждом случае обнаруживает те или иные драматические изменения в их творчестве где-то около 35 лет. Некоторые из них, как например Гоген, начали творческую работу в это время. Другие, однако, наоборот, около 35 лет утратили свои творческие способности или мотивации, и многие из них умерли. Частота смерти художников и артистов между 35 и 39 годами ненормально возрастает. Те же из них, кто переживает это свое десятилетие роковой черты, сохраняя творческий потенциал, обычно обнаруживают значительные изменения в характере творчества. Часто эти изменения касаются интенсивности их работы например, блестящая импульсивность уступает место более зрелому и свободному творчеству. Действительно, одна из причин кризиса середины жизни артистов и художников в том, что «импульсивный блеск» молодости требует больших жизненных сил. Хотя бы отчасти это физические силы, так что никто не может сохранять их беспредельно. В 35 или в 40 лет ведущий напряженную жизнь артист (или руководитель, или профессор) должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться». Таким образом, проблема убывающих и физических сил неизбежно возникает в жизни человека любой профессии.

Главные проблемы. Убывание физических сил и привлекательности —"одна из многих проблем", с которыми сталкивается человек. В годы кризиса среднего возраста и потом (Пек, 1968). Для тех кто полагался на свои физические качества, когда был моложе, средний возраст может стать периодом тяжелой депрессии. Истории красивых мужчин и очаровательных женщин, борющихся с разрушительным действием времени, стали банальностью. Стихийное бедствие падающих физических сил поражает людей неожиданно широкого круга профессий, включая, как мы видели, художников и артистов. Университетские профессора с сожалением припоминают свою способность проводить в студенческие годы несколько дней без сна, если того требовало важное дело. Многие люди просто жалуются на то, что они начинают слишком часто уставать. Хотя хорошо продуманная программа ежедневных упражнений и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

соответствующая диета оказывают свое действие, большинство людей в среднем возрасте начинают все больше и больше полагаться на «мозги», а не на «мышцы». Они находят новые преимущества в знании, аккумулирующем жизненный опыт; они приобретают мудрость.

Второй главный вопрос среднего возраста — это сексуальность. У среднего человека наблюдаются некоторые отклонения в интересах, способности и возможности, особенно по мере того, как подрастают дети. Многие люди поражаются тому, сколь большую роль играла сексуальность в их отношениях с людьми, когда они были моложе. С другой стороны, в художественной литературе встречается немало примеров того, как мужчина или женщина средних лет продолжают рассматривать каждого человека противоположного пола как потенциального сексуального партнера, взаимодействуя с ним только в одном измерении — «притяжения-отталкивания», а людей одного с ним пола рассматривают как «соперников». В более удачных случаях достижения зрелости другие люди принимаются как личности, как потенциальные друзья. «Социализация» замещает в отношениях с людьми «сексуализацию», и эти отношения нередко обретают «ту глубину взаимопонимания, которую прежняя, более эгоцентрическая сексуальная установка до известной степени блокировала» (Пек, 1968)

Согласие в среднем возрасте требует значительной гибкости. Один важный вид гибкости включает «способность изменять эмоциональный вклад от человека к человеку и от деятельности к

" деятельности» (Там же). Эмоциональная гибкость необходима, конечно, в любом возрасте, но в среднем возрасте она становится' особенно важной по мере того как умирают родители, подрастаютI и покидают дом дети. Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к такого рода 1 застою, который описал Эриксон.

Другой вид гибкости, который также необходим для удачного

" достижения зрелости", — это «духовная гибкость». Среди людей зрелого возраста существует известная тенденция к растущей ригидности в их взглядах и действиях, к тому, чтобы делать свои умы закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена или она перерастет в нетерпимость или фанатизм. Кроме того, жесткие установки ведут к ошибкам и к неспособности' воспринимать творческие решения проблем.

Стабилизация. Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности времени жизни всякого человека. Супруг, друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное все более лишается своего исключительного положения (Гоулд, 1972). Наблюдается все усиливающаяся тенденция довольствоваться тем, что есть, и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

меньше думать о вещах, которые скорее всего никогда не удастся достичь. Отмечается отчетливая тенденция чувствовать свое собственное положение вполне приличным. Все эти изменения знаменуют собой следующую стадию развития личности, период «новой стабильности» (Гоулд, 1975).

Для многих процесс обновления, который начинается тогда, когда они оказываются перед лицом своих иллюзий и упадка физических сил, в конце концов приводит их к более спокойной и даже более счастливой жизни (Ший, 1976). После 50-ти проблемы здоровья становятся более насущными и возникает растущее сознание того, что «время уходит». Если не считать, однако, крупных экономических проблем и проблем, связанных с болезнями, то можно сказать, что 50-е годы жизни человека продолжают те новые формы стабильности, которые были достигнуты в течение предыдущего десятилетия.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАКРЫТОМ ДЕТСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Развитие мышления. Воспитанники дошкольных детских домов неплохо обучены, с ними отработаны навыки классификации, умение подводить предмет или явление под определенную категорию (платье, ботинки, пальто — одежда; птица, человек, лев — живое; дом, ручка, табурет — неживое). Однако для определения интеллектуальной готовности к школьному обучению психологически более важно выявить общий уровень развития интеллекта, в определенном смысле, исключая фактор специального предварительного научения. Данному требованию отвечают тесты Пиаже. В нашем исследовании были использованы тесты на сохранение количества вещества и на сохранение длины.

В первом из них ребенку показывают два одинаковых шарика из пластилина. Ему предлагается оценить, где пластилина больше. После того как ребенок отвечает, что пластилина там и там одинаково, экспериментатор на его глазах один шарик превращает в лепешку и снова задает вопрос: «Где теперь больше пластилина?» Процедура повторяется несколько раз. В тесте на сохранение длины мы предлагали ребенку два одинаковых по длине, но разных по цвету проводочка. Удостоверившись, что ребенок оценивает их как равные по длине, один проводочек изгибают. Ребенка спрашивают: «Если два муравьишки по этим двум дорожкам — прямой и извилистой — пойдут в домики, чья дорожка будет длиннее?» Процедура также несколько раз повторяется.

По результатам выполнения этих тестов выявилось значительное отставание воспитанников детского учреждения от детей, растущих в семье: лишь 13% пришедших в I класс воспитанников владеют принципом сохранения (отметим, что им было 7-18 лет), в то время как у «семейных» детей принцип сохранения в большинстве своем формируется к 4-5 годам. Таким образом, у воспитанников детского дома операция обратимости как важнейшая составляющая мышления в понятиях, оказывается, по существу несформированной, непосредственно сказывается на усвоении учебного материала.

Результаты выполнения теста Пиаже вскрывают важную особенность мышления воспитанников. При решении задач они ориентируются только на наглядно данную ситуацию и не включают в план воображения внутренний

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

интеллектуальный план. Тем самым их мышление, оказывается, по существу полностью детерминированным наглядно данной ситуацией. Ниже мы подробно остановимся на этой особенности, которая, как, оказывается, проявляется не только в развитии мышления.

Для выявления уровня готовности к школьному обучению воспитанников детского дома нами был также использован известный тест школьной зрелости Керна-Йирасека. Были получены следующие данные: с субтестом «Копирование текста» справились все дети; сравнительно более трудным оказался субтест, в котором необходимо было воспроизвести по образцу набор точек, определенным образом расположенных на плоскости; самым же трудным для воспитанников оказался субтест «Рисунок человеческой фигуры». 37% испытуемых вообще не смогли нарисовать человека, получив 0 баллов, 34% справились с заданием на низком уровне, 13% — на среднем, и лишь 16% получили по выполнению этого задания максимальный балл — 4.

Во многих психологических исследованиях (Валлон и Лузсат, 1958; Гуденаф, 1926; Харрис, 1963) показано, что рисунок человеческой фигуры является своеобразным отражением общего уровня психического развития, и к 6-7-летнему возрасту для нормального развитого ребенка не составляет труда нарисовать человеческую фигуру со всеми необходимыми деталями (пальцы рук, нос, брови, глаза, волосы и т. п.). Рисунки воспитанников детского дома характеризуются схематичностью, отсутствием деталей, а зачастую представляют собой так называемого «головонога», что типично для детей 3-3,5 лет.

В том, что воспитанники детского дома не могут правильно нарисовать такой наиболее часто встречающийся в детских рисунках объект, как человеческая фигура, проявляется, на наш взгляд, не столько отсутствие необходимых графических навыков (удовлетворительное развитие последних видно как по результатам выполнения субтеста «Копирование текста», так и по материалам других проб), сколько недостаточное развитие способности планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства. Между тем, по мнению ряда авторов, полное, точное и расчлененное восприятие — необходимое условие успешного обучения в начальной школе.

Особенности, характеризующие готовность, а точнее, неготовность к обучению, с которыми ребенок приходит в 1 класс затрагивают фундаментальные стороны психического развития и, как показывает наше лонгитюдное исследование, оказываются достаточно стойкими, в большинстве случаев не только не компенсируясь, но и усугубляясь с возрастом.

Ограниченность практики решения задач, бедность конкретно-чувственного опыта и накладывающиеся на это особенности дошкольного и школьного обучения, которые обычно сводятся к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, абстрактности,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«рассудочности» мышления ребенка, когда развитие формальных сторон интеллекта — классификации, систематизации — заменяет собой образное, конкретное познание мира. В психологии существуют данные, показывающие, что путь развития мышления по классификационному типу является в известном смысле тупиковым, препятствующим становлению творческой стороны мышления. В тех случаях, когда в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей складывается классификационный тип мышления как доминирующий, он оказывается очень устойчивым и проявляется на протяжении всего школьного детства в способе усвоения знаний, в особенностях познавательной деятельности.

Специфика мотивационной сферы. При работе с воспитанниками детского дома — младшими школьниками — была использована известная диагностическая проба «Три желания». В нашем варианте учащимся предлагалось на трех разноцветных лепестках «волшебного цветка» написать три самых заветных своих желания. Оказалось, что если в обычной школе при выполнении такого задания большинство детей говорят об общечеловеческих проблемах («Хочу, чтобы не было ядерной войны», «Хочу, чтобы птицы не погибали от холода и голода», «Хочу, чтобы все дети Чернобыля выздоровели», «Хочу, чтобы ученые нашли все остатки древних животных», «Хочу, чтобы у всех были мамы и они были здоровы» и т. п.), то в детском доме не было ни одного такого желания. Здесь практически все дети написали о своих пожеланиях, связанных с учением («Я хотел бы хорошо учиться», «Я бы хотел учиться на 4 и 5»). В обычной школе также встречаются подобные ответы, но их значительно меньше, чем в детском доме. Воспитанники детского дома часто говорили о своих желаниях как можно лучше выполнять требования взрослых («Я бы хотел, чтобы я всегда хорошо себя вел», «...чтобы я помогал взрослым»). В обычной школе не было ни одного такого высказывания. Можно было бы предположить, что в детском доме будут преобладать пожелания, так или иначе связанные с семьей, домом, родителями, однако таких высказываний было сравнительно немного, примерно столько же, сколько в массовой школе.

Таким образом, для воспитанников детского дома, характерно ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением различных правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы, наряду с повседневными заботами, волнуют и многие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебой в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Выявленная односторонность, бедность мотивационной сферы воспитанников школы-интерната объясняется, по-видимому, не только известной ограниченностью их жизненного опыта, но и характером отношений со взрослыми. Известно, что взрослые играют совершенно исключительную роль в развитии личности дошкольника и младшего школьника, поэтому объективно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

существующие различия во взаимоотношениях ребенка и взрослых в семье и в закрытом детском учреждении не могут не сказаться на характере этого развития. В сочетании с гипертрофированной потребностью в общении со взрослым, вызванной дефицитом такого общения в детском учреждении закрытого типа, зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность этого отношения и создает совершенно специфический тип отношения со взрослыми.

Самосознание. Отношение к себе. У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются такие психологические образования, как принятие — неприятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные, прогностические самооценки и др. Эти элементы находятся в сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя («Я отношусь к себе хорошо, хотя часто сам себе противен»). Возникновение такой сложной системы, по мнению М. И. Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза: родители, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т. п., а с другой стороны, объективно оценивают — хорошо или плохо — то, каков он в различных конкретных ситуациях. Ребенок, с раннего детства растущий вне семьи, лишен первого из этих уровней — безусловной любви, поэтому для него характерно простое, одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке.

Серьезным следствием депривации потребности ребёнка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе, что, возникнув на ранних стадиях онтогенеза, становится устойчивой характеристикой личности воспитанника детского дома.

Психологический анализ автопортрета и рефлексивного автопортрета (они «рисовались» детьми при выполнении задания описать «Я, каким кажусь себе» и «Я, каким кажусь другим») у подростков из детского дома и массовой школы выявил следующие различия. У подростков из семьи автопортрет, как правило, совершенно не похож на рефлексивный портрет. Например, в первом описываются увлечения подростка, его мысли с жизни, ценности, а во втором перечисляются те качества его личности, характера, поведения, которые, по его мнению, в нем видят окружающие: некрасивый, плохо веду себя на уроках, имею чувство юмора и т. п. У воспитанников интерната рефлексивный автопортрет состоит из тех же качеств, свойств, характеристик, что и прямой автопортрет.

Различие между подростками из школы и из детского дома при выполнении этого задания состоит также и в том, что если первые в целом оценивают себя

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

положительно и считают, что окружающие тоже оценивают их достаточно высоко (иногда даже ожидаемая оценка окружающих, отражающаяся в рефлексивном автопортрете, оказывается выше собственной), то вторые в большинстве своем дают себе отрицательную оценку, а рефлексивный автопортрет оказывается еще хуже. Например, восьмиклассник из детского дома описывает свой автопортрет так: «Есть капелька эгоизма (в каждом это есть). Но могу поддержать товарища, помочь ему», а в рефлексивном: «Полный эгоист... Способный много дать коллективу, но не желающий. Не желающий принять какие-то требования со стороны коллектива».

Интересно сравнить содержательные характеристики образа «Я» у тех и других подростков. Воспитанники школы-интерната, детского дома, описывая себя, говорят главным образом о своих нравственных качествах (причем, как мы уже отмечали выше, отрицательных): «лентяй», «врун», «грубый», «непослушный» и т. п. У «семейных» подростков также встречаются иные качества, однако чаще положительные: «добрый», «трудолюбивый», «умею дружить». Вместе с тем такие характеристики у них составляют не больше трети, подавляющее же большинство приходится на так называемые эмоционально-волевые: «сдержанный», «организованный», «разболтанный», «нет никакой силы воли». Подобные качества в детском доме составляют менее 15% (против 55% в массовой школе).

Отношение к себе у воспитанников детского дома, по сути, повторяет оценку окружающих. Иногда мы встречаемся с этим почти в парадоксальной форме, когда в ответ на просьбу написать «Каким я кажусь себе» подросток пишет: «Мой воспитатель говорит, что я очень грубый, всегда встаю поздно, не очень-то умен». У их «семейных» сверстников в это время идет активный процесс становления собственного отношения к себе, основанного на собственных представлениях, идет выработка собственных критериев оценки себя, идет, наконец, напряженная работа по преобразованию, развитию собственной личности в соответствии со своими собственными критериями.

Особенности общения со взрослыми и сверстниками. Специфический тип общения создает и особую картину поведения воспитанников школы-интерната в их взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Особенно ярко это проявляется и различных «трудных», конфликтных ситуациях общения: ситуациях запрета, столкновения интересов, замечаний взрослых, обвинений со стороны сверстников и т. п.

При анализе полученного материала обращает на себя внимание следующее противоречие. Казалось бы, учитывая особенности жизни в закрытом детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта.

Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно — неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта.

Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их гиперопекаемыми «домашними» сверстниками у них были обнаружены серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия.

С нашей точки зрения, для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников школы-интерната недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками — с другой, как простых количественных характеристик, а необходим глубокий качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях закрытого детского учреждения.

Важно учитывать, что в закрытом детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы «безусловной»...

Однако формирование такой творчески активной, свободной личности требует огромной воспитательной работы и в реальных условиях осуществляется далеко не всегда. С определенным типом отклонения от такого пути развития мы, по-видимому, сталкиваемся в закрытом детском учреждении. В самом общем виде этот тип отклонения можно описать как недоразвитие внутренних механизмов опосредствования, формирование которых как раз и создает возможность перехода от реактивного, ситуационного к активному, свободному поведению. Принципиально то, что недоразвитие внутренних механизмов опосредствования у воспитанников школы-интерната компенсируется формированием различного рода «защитных образований», когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольности поведения - ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией — тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других.

Сферу общения со взрослыми детей, воспитывающихся вне семьи, характеризует, как известно, особая напряженное потребности в этом общении.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и одновременно — повышенной зависимости от взрослых особенно обращает на себя внимание агрессивность в отношении воспитанников интерната ко взрослым.

Это, согласно Розенцвейгу, свидетельствует о фрустрированности потребности в общении и в сочетании с неумением взять на себя ответственность демонстрирует своего рода «потребительское» отношение к взрослым, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей «дистанции» в общении со взрослыми. По Розенцвейгу, становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении ко взрослым способствует нормальное протекание процессов идентификации с родителями, который в нашем случае оказывается, безусловно, нарушенным.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в интернате, насколько можно судить по данным наблюдений и специальных экспериментов (см., например, «Волшебный цветок»), стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, в каком-то смысле стараются угодить взрослому. И это понятно. Если в семье ребёнок ощущает себя любимым, хорошим, ценным для окружающих практически вне зависимости от своего поведения, успеваемости и т. п., то в закрытом детском учреждении положительно отношение взрослого ребенок должен, как правило, заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Но эта потребность в положительном отношении взрослого сталкивается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении со взрослыми, что в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения со взрослыми создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения.

Подводя итоги нашей работы, отметим, что как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, была обнаружена определенная специфика, которую мы склонны интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Е.Ф. Рыбалко

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

Все усиливающийся интерес к онтогенетическим проблемам обусловлен тем, что практически значимыми становятся такие задачи, как научное обоснование профотбора и профессиональной ориентации и переориентации на разных возрастных ступенях, включая пожилой возраст, обучение не только детей, но и взрослых, переобучение и улучшение профессиональной подготовки в зрелые годы жизни человека. Современное общество в связи с научно-техническим прогрессом заинтересовано в выявлении «психических ресурсов» и повышении уровня творческого потенциала и работоспособности человека на протяжении всей его сознательной жизни.

Современный характер требований общественной практики, предъявляемых возрастной психологии, обусловливает ее сближение не только с педагогикой, но и с медициной и инженерной психологией, а также с другими смежными отраслями науки, изучающими человека.

Появление новой проблематики на стыке возрастной и инженерной психологии и психологии труда обусловлено необходимостью учета возрастного фактора при построении эффективных режимов тренинга операторов и при обучении профессиональному мастерству в условиях высокоавтоматизированного производства, при оценке надежности работы и адаптационных возможностей человека в условиях космических полетов. Исследований в этом направлении проводится крайне мало. Между тем, к примеру, выполненный нами цикл работ на металлургическом производстве показал важность учета возрастного фактора при разработке комплекса мероприятий по снижению травматизма.

Сближение медицинских наук и возрастной психологии происходит на основе возрастающих требований клинической диагностики в целях более точной профилактики, лечения и трудовой экспертизы, с использованием глубоких и всесторонних знаний о состояниях и возможностях человека в разные периоды его жизни. Тесная связь с клиникой, медициной, включая гериатрию, способствует углубленной разработке основных проблем возрастной психологии, таких как потенциалы человеческого развития в различные возрастные периоды, определение возрастных норм психических функций.

В педагогической деятельности высокая эффективность обучения и воспитания достигается благодаря всестороннему знанию личности учащихся с учетом их возрастных особенностей. Практическая работа с людьми в различных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

областях общественной жизни, в сфере обслуживания, управления также требует дифференцированного подхода на основе знаний о возрастных и других особенностях личности человека.

Взаимодействие возрастной психологии с практикой осуществляется непосредственно и через целый комплекс наук о человеке, таких, как медицина, спорт, педагогика и психологические науки, образованные в результате расширения междисциплинарных связей. Однако не только контакты с отдельными дисциплинами, но и междисциплинарные связи создают новые возможности для развития проблематики возрастной психологии. Особое значение интеграции наук в системе человекознания придавал Б. Г. Ананьев: «Все больше углубляется понимание относительности границ между гигиеной и воспитанием, оздоровительно-восстановительной практикой и формированием человека, психотерапией и социально-педагогическими воздействиями. Со сближением оздоровительно-гигиенической и педагогической практики связано современное понимание целостности развития, зависимости его не только от гомогенных (например, физического развития от физического воспитания), но и от гетерогенных связей (например, физического развития от умственного воспитания)».

Интегральный подход к индивидуальному развитию личности предполагает исследование его внутренних закономерностей и основных характеристик, раскрывающих временную и топологическую структуру онтогенеза психики.

Цикл работ, проведёный коллективом, возглавляемым Б.Г. Ананьевым был посвящён возрастным особенностям психофизиологических функций взрослых. В результате была показана необходимость дифференцированного подхода к возрастным различиям, поскольку таким образом выявляется внутренняя противоречивость и разновременность возрастной изменчивости функций. Одной из актуальных задач является расширение знаний в этом направлении путем микровозрастного анализа психофизиологических функций в период их роста и инволюции. Продолжение исследований в указанном плане на школьниках различного возраста позволило показать действие сложных закономерностей возрастной изменчивости некоторых психофизиологических функций на разных уровнях их организации и дать их теоретическое описание.

На основе знания общих закономерностей онтогенетического развития и системного подхода в возрастной психологии могут решаться прикладные и теоретические задачи. К их числу относится определение и научное обоснование возрастных норм психического развития, которые используются как в клинике в целях установления различного рода отклонений в развитии человека, так и при определении социальных функций и ролей человека в разные периоды его жизни.

Знание возрастных норм необходимо для оценки отклоняющихся форм поведения и в целях прогноза психического развития. Широкий диапазон

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действия возрастных норм обусловлен тем, что возраст выступает как одна из наиболее интегральных характеристик человека. Оценивая возрастные особенности с позиции комплексного подхода, важно, однако, учитывать неодинаковую степень связи изменений различных функций с возрастом. Наиболее тесным образом с возрастной изменчивостью связаны индивидные характеристики. В наименьшей степени связь с возрастом выражена в становлении личности и субъекта деятельности. Поэтому при общем глобальном подходе к возрастным нормам ведущее значение имеет классификация периодов и отдельных фаз жизни, которые характеризуются сочетанием метрических и топологических свойств и имеют определенные возрастные границы. Кроме того, в зависимости от содержания направленности социально значимых требований к человеку в разные периоды его онтогенеза на первый план в определении норм психического развития выступают различные критерии, которые определяют специфику комплексной оценки того или иного периода жизни. Так, при поступлении в школу, наряду с другими показателями биологического и социального развития, решающее значение имеет интеллектуальная зрелость. Пенсионный возраст оценивается прежде всего с точки зрения состояния работоспособности человека как субъекта деятельности в структуре его других характеристик.

Проблема возрастных норм психического развития имеет целый ряд аспектов. Наряду с разработкой возрастной периодизации жизненного цикла как наиболее комплексной и сложной важное прикладное значение придается возрастному нормированию по отдельным подструктурам и функциям, реально используемым в общественной практике. Становление человека как личности, как субъекта познания, общественного поведения и практической деятельности так или иначе связано с возрастными лимитами, которые опосредуют процесс социального воздействия на человека, социальную регуляцию его статуса и поведения в обществе. Начало формирования субъекта познания датируется семилетним возрастом. В известном смысле определена и граница творческой научной активности взрослого человека, связанная со сроком предоставления творческого отпуска для подготовки докторской диссертации (45 лет). В трудовом законодательстве фиксируются возрастные пределы зрелости человека как субъекта трудовой деятельности в общем и профессиональном плане. И, наконец, в государственных законодательствах устанавливаются также возрастные ступени созревания человека как личности, как субъекта общественного поведения, приобретающего с определенного возраста гражданские права и обязанности. А с формированием индивидных качеств человека наряду с другими его характеристиками связан возраст вступления в брак и создания семьи. Установление «старта» и «финиша» в развитии человека как субъекта практической, трудовой деятельности, выделение периодов наивысших

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

достижений в научной и художественной сферах и сроков оптимальной, общей и профессиональной трудоспособности имеют существенное значение для более глубокого, дифференцированного подхода к социальному возрастному нормированию.

Стратегия поиска возрастных различий должна учитывать относительный характер возрастного фактора, который выражен неодинаковым образом не только в развитии различных подструктур и функций человека, но и на отдельных этапах человеческой жизни. Как отмечал Б. Г. Ананьев, в наибольшей степени его действие проявляется в первые недели и месяцы жизни человека. Специфика возрастного фактора заключается не только в том, что он по-разному проявляется в отдельные периоды жизненного цикла. Его изучение осложняется тем обстоятельством, что он выступает в единстве с индивидуальными особенностями, которые важно учитывать при разработке возрастных нормативов.

Следует отметить, что с возрастом развитие человека все более индивидуализируется. С. Л. Рубинштейн писал, что чем ребенок старше и чем процессы сложнее, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия. Усиление индивидуальных различий на протяжении всего жизненного цикла отмечал и Б. Г. Ананьев: «Уже в подростковом, а тем более в юношеском возрасте смена возрастных периодов во многом зависит не только от условий воспитания, но и от сложившихся индивидуальных и типологических особенностей формирующейся личности. Процессы роста, созревания и развития все более опосредуются накопленным жизненным опытом и образовавшимися типологическими и индивидуальными чертами. Это положение особенно характерно для всех периодов зрелости, возрастные различия между которыми как бы «перекрываются» типом индивидуального развития, характером практической деятельности и т. п.».

Своеобразие индивидуальности, по его мнению, накладывает определенный отпечаток на переход от зрелости к старению. Преждевременная старость одних, активность, «молодость» других в процессе геронтогенеза — все эти особенности свидетельствуют об огромной роли, какую в возрастной динамике играет индивидуальное развитие человека, мера его социальной активности, особенности его характера, личности и профессиональной деятельности. Поэтому, изучая возрастную динамику психических функций и особенности отдельных периодов, нельзя абстрагироваться от жизненного пути человека, от истории его индивидуального развития в разнообразных общественным связях. Возрастное нормирование имеет как социальный, так и дифференциальный смысл, поскольку возрастные эталоны позволяют определять как степень выраженности индивидуальных различий, так и их возрастную динамику, степень продвижения

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в психическом развитии в конкретном периоде жизни, т. е. производить сопоставление в поперечном и в продольном «разрезах».

Проблема возрастного нормирования включает не только рассмотрение усредненных эталонов, но и вопрос об индивидуальной вариативности психологических характеристик. Кроме того, индивидуальные различия выступают как самостоятельная проблема в структуре возрастной психологии. Рассмотрение возрастных и индивидуальных особенностей в их единстве создает новые возможности для изучения обучаемости, для определения генеза и степени зрелости психологических функций. Выявление различных путей развития психических функций и разнообразия темпов их возрастной динамики имеет значение для более точной оценки не только каждого возрастного «среза», но главным образом самого процесса индивидуального развития с точки зрения множественности и разнообразия проявлений возрастной нормы. В этом случае речь идет о дальнейшей разработке научной основы индивидуально-педагогического подхода к человеку, о психологическом обосновании широкого набора управленческих задач, воспитания и обучения.

Следующий цикл проблем возрастной психологии связан с феноменом ускорения процесса развития. Акселерация в период роста и созревания организма и ретардация старения, отодвигание границ геронтогенеза в современном обществе под действием целого комплекса социально-экономических, санитарно-гигиенических и биотических факторов оказывают влияние на построение системы возрастного нормирования. В то же время вопросы акселерации и ретардации остаются мало изученными именно вследствие того, что сами возрастные критерии психического развития в их многообразии оказываются недостаточно разработанными.

Для дальнейшего исследования одной из основных проблем возрастной психологии — классификации периодов жизни — первостепенное значение имеет структурно-генетический подход к онтогенетическому развитию человека. Благодаря корреляционному и факторному анализу на этапе коллективного комплексного исследования психофизиологических функций взрослых, выполненного под руководством Б. Г. Ананьева, удалось выявить функциональные структуры внимания, памяти и мышления. Рассматривая корреляционные плеяды, объединяющие разные параметры одной и той же функции и межфункциональные структуры, Б. Г. Ананьев выявил их разнородность и возрастную изменчивость в период взрослости. Определенные сочетания связей внутрифункциональных структур и межфункциональных образований являются, по мнению Б. Г. Ананьева, основанием для построения возрастных синдромов микро- и макропериодов зрелости.

Следующая серия работ, выполненных с учетом школьного периода, подтвердила факт функционального структурирования на этапе интенсивного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

становления человека. Структурный подход к возрастной изменчивости психики в широком диапазоне способствует углубленному изучению ее качественных особенностей на современном уровне научных знаний и проникновению в психологические механизмы самого процесса развития. Выявление структурной специфики динамической многоуровневой организации психики имеет существенное значение для построения периодизации и выделения как отдельных фаз жизни, так и переходных, критических моментов развития. В этом плане представляют особый интерес дальнейшие исследования самых ранних и поздних этапов онтогенеза, где, как можно думать, располагаются «старт» и «финиш» внутренней взаимосвязанности, сложных цепей корреляций между многими нейропсихологическими функциями, процессами, состояниями и свойствами личности.

В комплексе задач, направленных на выяснение структурных особенностей развития, важное место занимают психофизиологические исследования процессов интеграции с учётом целостной работы мозга и специфики функционирования механизма билатерального регулирования на разных этапах жизни человека. Другое направление состоит в изучении возрастной динамики структурирования психофизиологических функций с точки зрения типологии корреляционных взаимосвязей, что крайне существенно для понимания внутренних детерминант онтогенеза человека. Еще одно направление исследований связано с практической значимостью феномена функциональной интегрированности, знание которого может быть использовано для задач управления процессом развития. Экспериментальное изменение отдельных параметров психических функций приводит к значимым сдвигам именно в тех характеристиках, которые находятся с этими параметрами в корреляционных отношениях. Изучение действенности функциональных связей и их активное практическое использование для направленного воздействия на возрастную динамику будет способствовать процессу ускорений развития не только в парциальном, но главным образом в глобальном смысле. С исследованиями процессов структурообразования в онтогенезе связано решение и такой очередной комплексной задачи, как изучение сензитивных периодов, меры сензитивности формирующегося человека по отношению к определенным воспитательным и обучающим воздействиям.

На основе знания основных характеристик жизненного цикла человека, его внутренних закономерностей и механизмов может быть осуществлена разработка синтетической проблемы о скрытых возможностях и резервах самого психического развития, которая была выделена Б. Г. Ананьевым в связи с задачами социального прогнозирования, поскольку, по его мнению, истинные потенциалы развития еще крайне недостаточно используются в современном обществе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В число основных проблем возрастной психологии входит исследование факторов развития, поскольку оно осуществляется во взаимодействии человека с окружающим миром, в процессе общения, практической и теоретической деятельности. Детерминанты и условия человеческого развития включают социально-экономические, политико-правовые, идеологические, педагогические, а также биотические и абиотические факторы. Одна из главных задач состоит в том, чтобы рассмотреть «полифакторные поля» основных компонентов целостной структуры человека, складывающихся в процессе индивидуального развития. При этом с общетеоретических позиций важно изучение законов соединения факторов в целостности и функционирования их по законам данной диалектико-динамической системы, представление их как переменного системного комплекса.

Построение системы частных задач, направленных на выявление специфики отдельных эпох и фаз жизни, определяется конкретизацией общих законов онтогенеза и практическими требованиями общества. В плане выявления возможностей индивидуального развития особый интерес представляют самые ранние годы жизни человека. Долголетие и увеличение сроков сохранения трудоспособности и творческой активности в пожилом возрасте является важнейшей проблемой возрастной психологии и других смежных наук о человеке. К числу актуальных частных проблем относится также изучение особенностей подросткового возраста и исследование механизмов развития и возрастной изменчивости психики в зрелый период жизни. Другие задачи связаны с выяснением возрастных особенностей, отдельных функций и сторон психической организации человека.

Таким образом, намечается определённая иерархия актуальных проблем более общего и частного порядка, решение которой подчинено основной цели – дальнейшей разработке теории индивидуального развития и расширения возможностей приложения научных знаний по возрастной психологии к решению задач социальной и производственной практики, поскольку сейчас научное исследование закономерностей психического развития становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм воспитания и образования не только подрастающего поколения, но и взрослого человека.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. И. Фельдштейн

ОСОБЕННОСТИ СТАДИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧН0СТИ НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

...Переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность личности, свертывание и изменение установившихся интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов — возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и к другим людям и т.д. Главное, данный период отличается выходом ребёнка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества...

Представляя собой социально-психологическое явление, обусловленное конкретно-историческими обстоятельствами развития общества, подростковый период, с одной стороны, отличается стабильностью глубинно-психологической сущности основных характеристик (развитие, например, самосознания так же определяет лицо современного подростка, как и определяло его у подростка 50—60 лет назад); с другой стороны, изменения в социально-экономической жизни обусловливают качественные различия социальной наполняющей процессов формирования сознания, самосознания, личностного становления растущих людей.

Показательно, что существенные сдвиги в социальном развитии подростка отмечаются при ретроспективном анализе не только длительной протяженности, но и на исторически короткой дистанции — в 20—25 лет. Проявляя обостренный интерес к современности, подросток ищет свое место в окружающем мире, как барометр, наиболее тонко воспринимая все отклонения и недостатки в деятельности, поведении конкретных людей и общественных институтов...

…ценно то, что современный подросток видит перспективу своей полезности для других, общества в обогащении собственной индивидуальности. Это служит основой для его личностного роста. Но при этом ему, во-первых, не хватает доверия, уважения взрослых, а во-вторых, не всегда создаются возможности для реализации потребности в самореализации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Данное положение усугубляется тем, что, во-первых, имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на детей всех институтов социализации — семьи, учреждений культуры, средств массовой информации, образовательно-воспитательных учреждений... Рухнули многие компоненты и структуры воспитательного процесса. При этом многие руководители школ легко и быстро отказались не только от идеологизированных пионерской, комсомольской, но и вообще от всех детских самостоятельных объединений. А на этом фоне упорно и целенаправленно работают экстремистские, фашистские организации и уголовники. Во-вторых, главное, разрушена позиция ответственного отношения взрослого сообщества к детству. В США или Японии, например, при всей демократизации, раскованности отношений взрослых к детям, существует определенное, и условно говоря, нравственное сито. В нашем же обществе сложилась качественно иная картина — не просто ниспровергнуты все идеалы, но и отсутствуют значимые общественные силы, ответственно утверждающие новые нормы, принципы, вызывающие доверие людей, в том числе и растущих. Возник вакуум духовности, который заполняется национализмом (не ростом национального самосознания, а именно национализмом), экстремизмом, религиозной идеологией, преклонением перед всем зарубежным (от товаров до идей), и в наибольшей степени, чисто утилитарной, прагматической идеологией.

В общих чертах позиция взрослого сообщества по отношению к детству, характеризуется следующим образом. Уже пять—семь лет тому назад взрослые в своей основной массе потеряли контакты с детьми - им было некогда, не до них. Родительская забота проявлялась в основном в том, чтобы одеть, накормить устроить в престижную школу, хороший кружок, т. е. забота осуществлялась лишь на потребительском уровне. Духовная часть отдавалась школе, которая, по сути, многие годы не находилась под общественным контролем. Сегодня позиция взрослых отличается чувством отрешенности и беспомощности: с одной стороны, родители, учителя разводят руками, дескать, ничего нельзя с детьми поделать; с другой — детям стало все дозволено. Это не значит, конечно, что сегодня у нас нет семей, где проявляется многогранная забота о детях. Разумеется - есть, как есть и многие энтузиасты. Взрослые — не однородная группа. Но в целом во взрослом социуме как явлении отсутствует эффективно действующая «решетка» нравственных норм, устанавливаемая взрослым сообществом по отношению к детству. Все это не могло не сказаться и сказалось на характеристике детства в целом.

Произошла интенсивная примитивизация сознания детей. Отмечается рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются глубинные внутренние переживания растущих людей — тревожности, страхи, неуверенности, одиночества. В настоящее время это углубившееся чувство одиночества преломляется в особой позиции детей по

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношению к взрослым. Взрослый мир и приблизился (подростки стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большой доступностью информации, возможностью заработка денег, с тем, что почти все ранее запретное стало доступным и дозволенным), но одновременно взрослый мир и отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. Следствием этого является потеря растущими людьми чувства ответственности, инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т. е. те современные приобретения детства, которые являются тяжелой потерей для него. Именно эти новые отрицательные приобретения, ведущие к деформации мотивационно-потребностной сферы личности, вызывают сегодня особое беспокойство, так как здесь мы столкнулись с таким характером конфликтности поколений, в котором кроется опасность своего рода деструктирования всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Подростки в современной ситуации оказались в наиболее трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой — жестко сталкивается, во-первых, с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества, которое не подчеркивает, не фиксирует, атрибутивно не обозначает самостоятельность, общественную ценность растущего человека; во-вторых, отсутствием условий для реального выхода подростка на серьезные дела общества. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития подростков, лишая их возможности занять активную социальную позицию.

Расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием своих возможностей, утверждением себя как личности, и положением ребенка-школьника, зависимого от воли взрослого, вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни в самостоятельную, общественно значимую, что находит, в частности, отражение в мечтах.

В мечтах подростков 90-х гг. по сравнению с 50— 60-ми гг. значительно уменьшилась доля романтического и существенно увеличился прагматический аспект. Возросло число подростков, беспечно живущих сегодняшним днём, не думающих о будущем...

Тревожит существенное углубление в последние годы кризиса самооценки детей подросткового возраста. Даже по сравнению с 1970—1974 гг. появилось на 25—27% больше подростков, у которых превалирует негативная самооценка, что, влияет на общий жизненный тонус детей. Четко проявляется неприятие оценок

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взрослых, независимо от их правоты (четырнадцатилетний подросток пишет, например: «Хочу стать учителем, чтобы доказать учителям, что они не правы»).

Причина кроется, прежде всего, в отсутствии возможности удовлетворись обостренную потребность подростка в общественном признании, что задерживает его личностное самоопределение, интенсифицирует квазипотребности, квазиинтересы. Отражается это в тяге подростков к интимно-личному и стихийно-групповому общению со сверстниками, в появлении разного рода уличных компаний, неформальных групп, где состояния взаимной непонятости подростков во взрослом мире суммируются и интегрируются, обеспечивая условия для «замещения» потребности в установлении отношений с обществом. Именно в процессе стихийно-группового общения устойчивый характер приобретают беспокоящие общество моменты в поведении части подростков - агрессивность, повышенная тревожность, замкнутость и др. ...

Обращает внимание, что потребность в стихийно групповом общении отмечается только у 14,5% подростков, хотя реальное наличие этой формы зафиксировано у 56% детей 14—15 лет. Как показывает проведенное исследование, наблюдается существенное расхождение между выраженной потребностью одиннадцати-, пятнадцатилетних в тех или иных формах общения и наличием этих форм в реальном процессе их взаимодействия с окружающими. На потребность в интимно-личном общении, например, указывают около 34% подростков, а в реальном общении подростков эта форма составляет около 30%. О потребности в социально-ориентированной форме общения заявили 51,5% подростков, а случаи реального общения отмечены лишь у 13%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что если потребность подростка в интимно-личном общении в основном удовлетворяется (30 и 34%), то потребность в социально-ориентированной форме остаётся неудовлетворенной в 38,5% случаев. Фрустрированность подростков порождает потребность в стихийно-групповом общении, хотя изначально она выражена у незначительного числа детей.

Подростки неудовлетворены преобладанием в их общении стихийно-групповой и интимно-личной форм: «…да, иногда ощущаешь свою ненужность, почему не поручат дело, которым бы увлеклась, которое бы приносило пользу людям..., а ведь так хочется что-то сделать для людей, принести пользу людям, что-то хорошее...» (Галя С., 14 лет, Новгородская область). Не случайно от 11 до 15 лет наблюдается отчетливая тенденция предпочитать не интимно-личное и стихийно-групповое общение, а социально ориентированную его форму, создающую для подростков действительные условия их признания как социально значимых лиц...

Данное положение тесно связано со свойственным для подростка активным стремлением к занятию новой социальной позиции, с осознанием им своего «Я» и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

утверждением во взрослом мире. При этом речь идет не о желании подростка подражать взрослым людям, а том, что он жаждет приобщиться к их делам и отношениям; у него появляется чувство социальной ответственности как возможность и необходимость отвечать за себя и за других на уровне взрослого человека. Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений.

Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет вместе с тем не единовременный акт, а сложный этап в процессе личного развития, отличающийся равноуровневьми характеристиками социального созревания.

Уровень социальных возможностей подростка, условия и скорость его социального развития соотнесены с осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, уровнем овладения миром современных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференцированностью. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям...

Дифференцированный анализ кардинально нового психического состояния современного подростка, определяемого потребностью растущего человека утвердить себя окружающем мире, реализовать себя в обществе, позволил установить и содержательно охарактеризовать психологически разные уровни, своего рода три стадии процесса развития подростка.

Первый условно назван нами «Локально-капризный». Он отличается тем, что стремление 10 - 11-летнего-ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значения, через решение, как правило, частных задач. Поэтому мы и называем его локальным, а капризным потому, что преобладают в нем ситуативно обусловленные эмоции. Причем эмоционально окрашенное стремление к самостоятельности проявляется у разных детей по-разному, что отражается, в частности, в мотивационных структурах.

Характерно, что десяти-одиннадцатилетние дети всячески стараются получить признание самого факта их взросления. Причем у части младших подростков оно выражается в желании отстоять свое право быть как взрослые, добиться признания своей взрослости (на уровне, например, «я не могу идти на улицу в том пальто, в каком хочу»). У других детей стремление к признанию взрослости заключается в жажде получить признание их новых возможностей; у третьих — участвовать в разнообразных делах наравне со взрослыми.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вместе с тем анализ поведения и отношений детей в специально организованных ситуациях показывает, что возрастающее стремление подростков к самостоятельности не сводится просто к желанию добиться от взрослых понимания определенных прав, а основывается на понимании ими важности выполнения конкретных социально одобряемых дел, хотя порой они недостаточно осознают их реальную значимость. Прогресс данной тенденции определяется составом и содержанием многоплановой деятельности, в которую включается подросток. Не случайно привлечение детей 10—-11 лет к реальным делам, которые социально признаются, обеспечивает появление, развитие мотива действовать во имя пользы для других людей.

Второй уровень-стадию мы условно назвали «право-значимым». 12—13-летний ребенок уже не удовлетворяется своим участием в определенной совокупности дел, решений, у него развертывается потребность в общественном признании, происходит освоение не только своих обязанностей, но, главное, прав в семье, обществе («Я тоже имею право...»), формируется стремление к взрослости не на уровне «я хочу», а на уровне «я могу», и «я должен».

На третьем уровне-стадии «утверждающе-действенной», у 14—15-летнего подростка развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что порождает стремление применить свои возможности, проявить себя, которое ведет к осознанию своей социальной приобщенности, обостряя потребность в самоопределении, самореализации. Возникает новый, более высокий уровень осознания своей приобщенности к обществу в реально взрослой позиции ответственного человека, выполняющего серьезную социальную роль.

Таким образом, изучение развития детей на подростковом этапе, на основе изменения одного из главных показателей их психического состояния — потребности в самостоятельности, самоутверждении, дает возможность рассматривать не просто младших и старших подростков, но раскрыть сложную динамику их поуровневого развития. Причем, самоутверждение — это лишь один из компонентов того особого психического состояния, которое является определяющим для всего периода подросткового возраста и заключает главные тенденции в развитии социальной зрелости растущих людей...

Типичную картину поуровневых изменений социального развития личности подростка на разных стадиях этого возрастного периода дает анализ такого компонента самосознания, как самооценка. Необходимо отметить, что исследование самооценки, отражающей многослойные отношения подростка к себе, своим возможностям и поступкам, к окружающим, позволяет проникнуть в характер развития такого личностного образования, как социальная ответственность — за себя в общем деле, за это дело и за других людей, свидетельствуя в итоге о степени принятия растущим человеком ценностей, целей и идеалов общества.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

На первой стадии подросткового возраста (в 10— 11 лет) ребенку свойственно весьма своеобразное отношение к себе (принятие себя). Около 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики. В ответах этих детей ощущается недоумение, растерянность, они как бы не узнают самих себя. Вместе с такими подростками, у которых кризис самооценки проходит очень остро, есть немало десяти-одиннадцатилетних детей (около 70%), отмечающих в себе **не** только отрицательные, но и положительные черты. Однако и в этих случаях обращает на себя внимание явное преобладание в оценках отрицательных черт и форм поведения. Некоторые подростки особо подчеркивают, что недостатков у них много, а нравится в себе «только одно», «единственная черта», т. е. характеристикам младших подростков присущ отрицательный эмоциональный фон... При этом дети обнаруживают острую потребность в самооценке и в то же время переживают неумение оценить себя.

На второй стадии подросткового периода, в 12— 13 лет, наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности.

На третьей стадии, этого возраста, в 14—15 лет, возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности (А. М. Прихожан...).

Другим важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму осознания подростком, как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей...

На первой стадии подросткового возраста предметом рефлексивного ожидания выступают в основном отдельные поступки детей. На второй стадии, в 12—13 лет, главным становится рассмотрение черт своего характера и особенно взаимоотношений с людьми. В это время личностная рефлексия своеобразно трансформируется и превращается в серьезный стимул для самовоспитания подростка.

В структуре личностной рефлексии на третьей стадии данного периода, в 14—15 лет, существенно возрастает критичность детей по отношению к себе, что типично для 35% подростков (Н. И. Гуткина...).

...Значимым показателем социального развития выступают интересы растущих людей, в которых выражается направленность личности, ее интеллектуальная и эмоциональная активность.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Специально проведенные исследования особенностей развития всего многообразного спектра интересов детей подросткового возраста показали, что его первая стадия характеризуется разбросанностью интересов ребят, их стремлением все попробовать, во всем принять участие — в пении и рисовании, технических поделках и спортивных играх, в работе кружков натуралистов и географов, туристов и др. У десяти-одиннадцатилетних, как правило, не хватает времени, чтобы заняться всем тем, что их интересует. Из 1273 изученных учащихся 4—5 классов 64% состояли в трех и более кружках, секциях, студиях, штабах и др.

На второй стадии подросткового периода, в 12— 13 лет, интересы детей стабилизируются. В трех и более кружках, бригадах, обществах состоит только 51%, а 43% проявляют интерес уже к 1—2 занятиям.

На третьей стадии подросткового возраста, в 14— 15 лет, три занятия выбирают лишь 28% подростков, а 53% отдают предпочтение 1—-2 занятиям...

Итак, процесс развития ребенка в подростковом возрасте имеет разные уровни социального созревания, фиксируемые в последовательных стадиях становления личности. Этот процесс отличается сложными сдвигами, прерывистостью тенденций, глубокой дифференциацией и расслоениями. В то же время четко проявляется особая пластичность и сензитивность определенных стадий этого важного периода онтогенеза к социальному развитию, формированию личностного самоопределения растущих людей.

Первая стадия подросткового периода характеризуется тем, что уже на рубеже между 9 и 10 годами появляется тенденция ребенка к самостоятельности и потребность в признании этой его самостоятельности во взрослом мире, и обществе, которое опознается не просто как совокупность знакомых людей, а как социальный организм, где его «Я» выступает наравне с другими. Для ребенка в это время типично стремление и потребность быть взрослым, значимым среди взрослых, желание выйти из круга отношений с близкими людьми в круг широких общественных отношений.

Осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребенка к своим нравственно-психологическим особенностям и потребность в оценке собственных личностных качеств и качеств других людей. Этим, в частности, вызван бурный рост негативных самооценок, отражающих, помимо всего прочего, обостренное понятие ребенком чувства долга.

Главное для десяти-одиннадцатилетнего подростка — получить со стороны других людей (знакомых и незнакомых)-признание своих новых возможностей, добиться доверия, ибо «я тоже взрослый», «я вместе со всеми». Отсюда поиск конкретных дел, отличающихся реально взрослым характером, поиск таких видов деятельности, которые имеют социальное призвание и получают социальную оценку.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Накопление объема разных форм социально признаваемых дел приводит на второй стадии данного периода, в 12—13 лет, к развертыванию потребности в общественном признании, осознанию не только своих обязанностей, но и прав в обществе, что наиболее полно удовлетворяется в специально задаваемой и социально одобряемой деятельности, потенции которой достигают здесь максимального развития.

Данная стадия характеризуется формированием нового уровня самосознания ребенка как осознания себя в системе общественных отношений, осознания себя общественно значимым существом, субъектом.

Стремление проявиться в обществе ведет к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на уровне взрослого, актуализации себя в других, к поискам выхода за пределы самого себя, когда «Я» не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу — «я для всех», что формирует сознательное отношение к другим людям, к окружающему, потребность найти свое место в коллективе — выделиться, не быть заурядным, играть определенную роль в обществе.

Формирование готовности к функционированию в обществе порождает на следующей, третьей стадии подросткового периода, в 14—15 лет, стремление применить свои возможности, проявить себя, что ведет к осознанию своей социальной приобщенности, активному поиску путей и реальных форм развития предметно-практнческой деятельности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении, самореализации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В. Франкл

ПСИХИЧЕСКАЯ ГИГИЕНА ДЛЯ ЛЮДЕЙ ПРЕКЛОННОГО ВОЗРАСТА (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

В настоящее время все чаще слышны разговоры о так называемом интенсивном старении населения. Под этим подразумевается тот факт, что количество людей преклонного возраста постоянно растет, в то время как процент молодых людей в обществе, напротив, снижается. Я не буду здесь подробно останавливаться на тех политических, социальных и медицинских последствиях, которые влечет за собой указанный сдвиг процентного соотношения людей различного возраста в современном обществе, а попытаюсь оценить роль психотерапии и психической гигиены людей и поэтому уделю особое внимание лечению и профилактике психических заболеваний.

Редко какой-нибудь ответ на простой вопрос так метко попадает в точку, как ответ одной пожилой женщины, которую поместили в приют для престарелых и которую знакомые, посещавшие ее, однажды спросили: «Скажи нам, чем ты здесь занимаешь свое время?». И в ответ услышали: «Все очень просто: ночью я сплю, а днем хвораю». Что она хотела этим сказать? Да всего лишь то, что пассивное времяпрепровождение есть не что иное, как вялотекущая болезнь. Тот человек, в котором есть хоть малейшее желание не только просто существовать, но и принимать активное участие в жизни, хорошо знает, что *одно лишь бытие* — в жизни каждой человеческой личности, которая достойна этого определения, — не может принести ей ни малейшей радости, ни малейшего удовлетворения. Человеческая жизнь, в собственном смысле этого слова, должна быть чем-то большим, чем просто «растительное» существование. Этим я хочу сказать, что всем без исключения людям должно быть свойственно стремление к осмысленной жизни, что в каждом человеке заложена с рождения потребность наполнить смыслом свое существование.

Когда стремление человека наполнить свое бытие смыслом, сделав свою жизнь полной и содержательной, остается нереализованным, человека начинают преследовать чувства собственной ненужности и пустоты; эта невостребованность в жизни начинает отрицательно сказываться на его здоровье, нарушая основные процессы жизнедеятельности его организма. Ни для кого не секрет, что люди, которые вышли на пенсию и не сумели возместить потерю своей профессиональной деятельности каким-нибудь равным ей в психологическом смысле занятием, в подавляющем большинстве случаев начинают болеть различными болезнями, испытывают чувство постоянной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

слабости и, потихоньку угасая, сравнительно рано покидают этот мир. Хорошо известно и прямо противоположное явление: сознательное бытие людей преклонного возраста, наполненное решениями разнообразных конкретных задач и в высшей степени личных проблем, не только оказывает крайне благоприятное влияние на психическое состояние таких людей, но и позволяет им избежать очень многих заболеваний, что, конечно же, намного увеличивает срок их жизни.

В доказательство этого утверждения я мог бы привести длинный ряд различных историй болезни, но вместо всех этих историй приведу известный случай из области литературы. Давайте вспомним, что великий Гёте, находясь в весьма преклонном возрасте, усиленно работал над второй частью драматической поэмы о докторе Фаусте. После семи лет напряженнейшей работы он, наконец, завершил свой труд и поставил свою печать на дописанной рукописи — это было в январе 1832 года. А в марте 1832 года он скончался. Я думаю, что мы не будем слишком далеки от истины, если предположим, что Гёте, которому в то время уже исполнилось 82 года, чувствовал приближение смерти, давно, если можно так выразиться, стучавшейся к нему в дверь. Но он сохранял страстное стремление завершить свое великое произведение - и смерть отступила. Точнее сказать, он отодвинул ее приход - до тех пор, пока поэма, которой он посвятил многие годы своей жизни, не была закончена. Напряженная творческая работа в течение семи лет помогала великому писателю побеждать смерть.

После данного экскурса, связанного с историями болезней примером из жизни великого писателя, позволю себе небольшое отступление. Мы часто слышим, например, что дрессированные животные, выступающие в цирке и выполняющие разнообразные трюки — можно сказать, решающие там поставленные перед ними задачи, — так вот, эта животные живут в среднем намного дольше, чем те их собратья, которых содержат в зоопарках, где они ведут пассивный образ жизни.

Но давайте вновь вернемся к людям и попытаемся на основе всего сказанного выше дать практические рекомендации. Можно смело утверждать — и это особенно подчеркивал профессор Штранский, неустанно доказывавший настоятельную необходимость психической гигиены для тех людей преклонного возраста, которые были вынуждены прекратить профессиональную деятельность, — что вышедшим на пенсию людям нужно обязательно дать шанс заниматься каким-либо другим, важным и полезным делом. В противном случае их так называемое пассивное бытие превратится в медленное умирание. Штранский убедительно показал, что активная, творческая жизнь людей преклонного возраста идет обществу только на пользу. Я могу лишь добавить к его словам, что подобная «востребованная» жизнь этих людей имеет чрезвычайно большое психологическое значение. По моему глубокому убеждению, любая творческая деятельность имеет огромную внутреннюю ценность, наполняя пожилых людей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

чувством смысла собственного существования вне зависимости от того, сколько именно лет им исполнилось.

К сожалению, очень многие люди считают абсолютно недоказанным, что чувство собственной полезности и радость бытия имеют столь важное значение в психологическом смысле. Попробую привести подобное доказательство. Я неоднократно сталкивался в своей жизни со многими случаями, относящимися к рассматриваемой теме, — я говорю о психологическом состоянии людей, потерявших работу, об описанном мною выше *неврозе безработицы* и о связанных с этим неврозом терапевтических мерах.

В 1933 году, во времена мирового экономического кризиса, два австрийских психолога — Лазарсфельд и Цейзель — опубликовали в медицинском журнале статью о безработных Мариенталя. В той статье они убедительно показали, какое пагубное, просто-таки разрушительное влияние может оказать безработица на психическое здоровье людей. Правда, в конечном счете, эта публикация лишь подтвердила то, что сказал Паскаль триста лет тому назад. В одном из его философских трактатов есть такая фраза: «Ничто так не отравляет жизнь человека, как отсутствие у него задач и целей». При ближайшем рассмотрении это утверждение оказывается столь же справедливым, как и тезис, о котором уже шла речь; правда, в то время как Паскаль говорил о разрушительном влиянии на психику отсутствия у человека жизненных задач и целей, я, продолжая его мысль, исхожу из того, что *не существует ничего другого, что помогало бы человеку преодолевать жизненные трудности, кроме его сознательного стремления служить определенному делу.* В рамках тех исследований, которые я сделал, изучая невроз безработицы, этот тезис полностью подтвердился. Правда, предметом этих исследований были преимущественно молодые люди, которые — по причине отсутствия у них работы — находились в состоянии тяжелейшей депрессии. Мне часто говорят, что причина этой депрессии слишком уж очевидна и для этого не нужны никакие исследования. Может быть, это и так, но я хотел бы обратить внимание своих читателей, прежде всего на то обстоятельство, что подобная депрессия никогда не сохраняется так же долго, как и ее видимая причина, то есть безработица, и что ее легко можно преодолеть, не дожидаясь, пока подвернется хоть какая-нибудь работа. Я хочу сказать, что это гнетущее состояние прекращается сразу же, как только юноши (или девушки) начнут заниматься общественно полезной работой, всецело отдавшись этому новому делу, например, к системе народного образования, в общественной библиотеке или в какой-либо молодежной организации. Так или иначе, но к ним, в конце концов, может вернуться чувство служения людям; они осознают, что отдают свои силы хорошему делу, и больше не будут ощущать себя никому не нужными людьми. Довольно часто я слышу от таких молодых людей следующую фразу: «Да, мы во многом нуждаемся; но это не связано только с деньгами: мы хотим

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

понять, для чего мы родились на этот свет, постичь смысл своей собственной жизни». Но ведь смысл жизни можно постичь — и это самое главное — независимо от того, как ты добываешь хлеб свой насущный и ходишь ли ты регулярно на службу. И очень многие из тех, у кого постоянно урчит в животе, ибо они по-прежнему не могут найти работу и поэтому питаются очень плохо, все же, несмотря ни на что, сумели найти смысловой стержень жизни и благодаря этому справились со своей депрессией.

Возвращаясь к психологическим установкам, о которых говорил Штранский, могу сказать, что я смотрю на жизнь оптимистично, поскольку я убежден: все люди преклонного возраста в состоянии вернуться к полнокровной жизни и справиться с подкрадывающейся к ним депрессией, и это ни в малейшей степени не зависит от того, имеют ли они оплачиваемую работу или занимаются общественно полезной деятельностью.

Итак, с точки зрения психолога, не слишком важно, молод человек или стар, и если стар, то насколько; гораздо более важен вопрос, заполнены ли его время и его душа тем делом, которому данный человек может посвятить в данный момент свою жизнь; сумел ли человек, несмотря на свой возраст, сохранить тягу к радостной, наполненной событиями жизни, ибо, говоря словами поэта, «душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь». И совершенно не имеет никакого значения, связана ли деятельность человека, дающая ему осознание смысла собственного бытия, с денежным вознаграждением, или нет; с точки зрения психологов, основополагающим и, можно сказать, решающим является вопрос, который заключается в том, пробуждает ли эта деятельность в человеке, несмотря на его преклонный возраст, сильное желание быть — *быть для кого-то или для чего-то*.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. Б. Эльконин

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.)

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Естественно, что установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т.д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко представлена в концепции Ж. Пиаже. Основной недостаток этой концепции – в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного к образному; а затем вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при их отсутствии легче всего сослаться или на «созревание», или на какие-либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребностей и мотивов деятельности к другим также остаются при этом необъясненными.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой - параллелизм двух основных линий: развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте такого дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые, по существу, между собою не, связаны и являются двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людней», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества.

Система «ребенок вещь» в действительности является системой «ребенок общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, способы действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают как ориентиры для действий с нею.

Система «ребенок — взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослый, прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека внешне не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственно деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно то, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок - общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В кратком обзоре мы могли представить только самые важные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы:

1) в первую группу входят деятельности, внутри которых происходят интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы;

2) вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением, предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходят все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, становление ребенка как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и их превращение в ведущие не отменяют прежде существовавших, а лишь меняют их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

1) непосредственно-эмоциональное общение — первая группа,
2) предметно-манипулятивная деятельность — вторая группа,
3) ролевая игра — первая группа,
4) учебная деятельность - вторая группа,
5) интимно-личное общение - первая группа,
6) учебно-профессиональная деятельность - вторая группа.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которые происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы.

В советской и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Это, во-первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как «кризис трех лет», и, во-вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризиса полового созревания». Сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними большого сходства. В обоих переходах имеют место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми.

Каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет Преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха подростничества) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностими ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации?

Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, позволяет показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развитии к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения -- школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей. Вместе с тем мы считаем, что ее публикация правомерна при всей недостаточности имеющихся здесь фактических материалов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ