

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Институт психологии
Кафедра психологии образования

(рег. № УМ-32-03/313 - 2019)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 А.В.Музыченко
19.12. 2019 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор Института

 Д.Г.Дьяков
22.12. 2020 г.



ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«Психология развития»

для специальности 1-23 01 04 Психология

Составитель: В.С. Волченков, доцент кафедры психологии образования,
кандидат психологических наук

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ 30 01 2020 г., протокол № 5

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
2. СОДЕРЖАНИЕ	5
2.1. Теоретический раздел	5
2.1.1. Конспект лекций	5
2.2. Практический раздел	208
2.2.1. План семинарских занятий	208
2.2.2. План лабораторных занятий	485
2.3. Раздел контроля знаний	498
2.3.1. Вопросы к зачету	498
2.3.2. Вопросы к экзамену	500
2.3.3. Тесты для контроля и самоконтроля	504
2.4. Вспомогательный раздел	591
2.4.1. Учебная программа учебной дисциплины	591
2.4.2. Мультимедийные учебные презентации	670
3. СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ	671

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Психология развития» предназначен для студентов специальности 1-23 01 04 Психология и представляет собой совокупность программных и учебно-методических материалов.

Цель ЭУМК – повысить эффективность и качество освоения обучающимися содержания учебной дисциплины «Психология развития».

Разработка и использование ЭУМК нацелено на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Психология развития» с учетом современных тенденций отечественной и мировой психологической науки в области изучения психического, личностного и социального развития человека;

- последовательно реализовать внутри- и междисциплинарные связи, согласовать содержание и устранить дублирование учебного материала дисциплины «Психология развития» с другими учебными дисциплинами специальности;

- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Психология развития» на современном уровне развития образования;

- эффективно планировать и организовывать самостоятельную учебную работу и контроль знаний обучающихся.

ЭУМК позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины «Психология развития», последовательности её изучения и требованиях к уровню её освоения; создаёт условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения ряда организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с учебно-тематическим планом дисциплины, системой промежуточного и текущего контроля и т.д.

Основными структурными компонентами ЭУМК по учебной дисциплине «Психология развития» являются:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.
3. Пояснительная записка.
4. Содержание: теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний, вспомогательный раздел.
5. Список рекомендованной литературы и интернет-ресурсов.

Теоретический раздел УМК представлен конспектом лекций, в котором содержится краткое изложение всех тем учебной программы в логически выдержанной форме.

Практический раздел включает план семинарских занятий, в который входят перечни вопросов для обсуждения на каждом занятии, научных статей, подлежащих обязательному изучению и конспектированию, учебников по теме семинара. Тексты научных статей (хрестоматия) размещены в плане семинарского занятия. Также практический раздел содержит план лабораторных занятий с перечнем ситуативных задач и практических заданий.

Раздел контроля знаний содержит материалы промежуточной (межсессионной) и текущей (сессионной) аттестации: тестовые задания, позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся по каждой теме требованиям учебной программы дисциплины; вопросы к зачёту и экзамену.

Вспомогательный раздел ЭУМК содержит учебную программу по учебной дисциплине, а также ссылки на презентации по отдельным вопросам и темам учебной программы, размещенным в Репозитории учебных материалов БГПУ.

2. СОДЕРЖАНИЕ

2.1. Теоретический раздел

2.1.1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ.

ТЕМА: Предмет и задачи психологии развития.

Основные категории психологии развития

Психология развития занимается изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических свойств личности качественно изменяющегося во времени человека.

Развитие – есть регулярные и относительно стойкие изменения, следствием которых являются новые виды, формы функционирования психических процессов и психологических свойств личности, поведения и деятельности человека. Возникновение новых структур обычно приводит к переходу к новой стадии развития.

Основные сферы, изучением изменений в которых занимается психология развития: биологические органы и системы организма; познавательная (когнитивная) сфера; личность и её структурные компоненты; социальные отношения, поведение и деятельность личности и освоение ею социальных ролей в разные возрастные периоды.

Предметом психологии развития также являются: факторы психического развития человека; основные особенности психического развития при переходе человека от одного возрастного периода к другому; законы психического развития человека.

Основные *цели* психологии развития: определение *универсальных (нормативных) изменений*; определение *индивидуальных различий* в процессе развития; *влияния среды или ситуации на развитие*.

Задачи и проблемы психологии развития. Выделяются следующие *научные задачи*, выступающие одновременно и функциями психологии развития: *описание* развития - получение представления о феноменологии процессов развития во всей их полноте; *объяснение* развития - выявление причин, факторов и условий, вызывающих изменения; *прогноз* развития - поиск ответа на вопрос, какие изменения последуют за произошедшими изменениями; *коррекция* развития - управление развитием через изменение его возможных причин.

В достижении целей и задач психологии развития обнаруживаются *проблемные вопросы*, по поводу которых наука не имеет однозначного ответа, и они продолжают оставаться дискуссионными:

- проблема *детерминации психического развития*, которая состоит в решении вопроса о том, какой фактор развития является главным;
- проблема *организации процесса развития* (развитие организовано дискретно, ступеньчато, прерывисто или происходит поступательно путём постоянного накопления и/или совершения изменений);
- проблема *устойчивости личности* в её основных проявлениях в процессе развития;
- проблема *определения роли в психическом развитии стихийного и организованного обучения и воспитания*.

Структура психологии развития. Содержание предмета психологии развития приводит к необходимости выделять следующие её разделы: теоретико-методологические основы психологии развития, психология пренатального развития, детская психология, психология подросткового и юношеского возрастов, психология зрелости (взрослости), психология пожилого и старческого возраста (геронтопсихология).

Междисциплинарные связи. Психология развития имеет тесные междисциплинарные связи с рядом психологических, биологических и социальных наук: общей психологией, дифференциальной психологией, педагогической психологией, психодиагностикой, психологией одарённости, специальной психологией, психопатологией, психогенетикой, анатомией, физиологией развития, этологией, культурной антропологией и этнологией, социологией.

Сущность процесса развития. Результатом процесса развития, как правило, являются определённые изменения. Существуют следующие подходы к пониманию процесса и результатов развития: *развитие как рост, развитие как созревание, развитие как совершенствование, развитие как универсальное изменение, развитие как качественное/структурное изменение, развитие как количественно-качественное изменение, развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения.*

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

Развитие рассматривается в разной временной размерности, образуя изменения на фило-, антропо-, онто- и микроуровнях. В соответствии с этим развитие изучают в ходе *филогенеза, антропогенеза, онтогенеза, микрогенеза*.

Процессы, обеспечивающие психическое развитие. Для общей интегральной характеристики процесса развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию, их совместное действие обеспечивает развитие в целом. Это категории *роста, созревания, дифференциации, интеграции, научения, запечатления, социализации, идентификации, индивидуализации, экстерно- и интериоризации*.

Понятие возраста в психологии развития. Возраст как центральная категория психологии развития, имеет два значения: *абсолютный* (календарный, или хронологический) *возраст* и *условный возраст* (или возраст развития). Установление условного возраста является элементом *периодизации*, при которой происходит выбор как хронологических единиц измерения, так и системы отсчета и принципов ее расчленения.

Происходящие с человеком в процессе развития преобразования могут быть представлены биологическими, психологическими и социальными изменениями. В соответствии с этим выделяются *условный биологический, условный психологический и условный социальный возраст* человека. Общим для них является наличие объективных критериев, принципов определения. Существует также *субъективно-переживаемый возраст* личности, имеющий внутреннюю (субъективную) систему отсчета (напряженность, событийная наполненность жизни, субъективно воспринимаемая степень самореализации личности).

Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь. Используется три основных термина для целостного описания онтогенеза — *время жизни, жизненный цикл и жизненный путь*.

Время жизни, или протяженность жизни обозначает временной интервал между рождением и смертью. Это понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию. Чаще используется для статистического представления данных о жизни человека.

Жизненный цикл указывает на то, что ход жизни подчинен определенной закономерности, а его этапы представляют собой постоянный круговорот, который обязательно проходят новые поколения людей. Такое понимание развития предполагает некоторую замкнутость, завершенность этого процесса, выглядит общей, не допускающей индивидуальных вариантов, которыми насыщена жизнь явного большинства людей. Поэтому наиболее ёмким и содержательным для современного понимания индивидуального развития

является понятие «*жизненный путь*». Использование данного понятия позволяет изучать *развивающегося индивида в изменяющемся мире* и допускает, что возрастные различия — не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития. Также описание развития через призму жизненного пути предполагает, что человек является, прежде всего, субъектом, активным творцом своего развития.

ТЕМА: Методология и методы психологии развития

Основные методологические принципы психологии развития.

Основными методологическими принципами психологии развития являются:

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

- *принцип системности*, указывающий на то, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. С учётом предмета психологии развития принцип системности рассматривает онтогенез психики как последовательный процесс становления её как сложной системы;

- *принцип развития*, утверждающий, что психика постоянно изменяется, развивается, поэтому наиболее правильным способом её изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Поэтому, 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.

Стратегии построения изучения психического развития человека. В психологии развития при выборе методов изучения процесса развития важным вопросом является определение стратегии организации научного исследования. Выделяют две основные — *лонгитюдную и поперечных срезов*, а также две дополнительных — *комбинированную и межкультурную (кросс-культурную)*.

Методы исследования психического развития человека. Выделяют две группы методов: неэкспериментальные и экспериментальные.

К неэкспериментальным 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.

При правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека. 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*. Наблюдение никогда не может быть единичным фактом, оно должно вестись систематично, с повторяемостью и большой выборкой испытуемых.

Беседа (интервью) — это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил позволяет получить не менее надежную информацию, чем в наблюдениях, о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях. Беседа имеет некоторые различия по форме и характеру организации. Одним из наиболее распространенных видов беседы является *интервью* (проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом). Большое значение в психологии развития беседа имеет, например, при получении информации о переживании личностью возрастных кризисов развития.

Изучение индивидуальных случаев. Напоминает психологический анамнез. 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 проведенный анализ развития одного человека может стимулировать более строгое исследование вскрытых в нем проблем.

Анкетирование, как и наблюдение, является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в психологии. Достоинством метода является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих возрастных изменений (например, в направленности личности). Недостатком метода является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов и не позволяет исследователю получить данные о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии развития.

При *тестировании* используются стандартизованные вопросы и задачи-тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения индивидуальных различий. Позволяет определить актуальный уровень развития у человека данного возраста соответствующих знаний, личностных характеристик, интеллекта и т.д.

Проективный метод, основанный на интерпретации проекций испытуемого на стимульный материал, направлен на исследование, как правило, личностных особенностей. В психологии развития большого значения не имеет.

Психофизиологические методы измеряют корреляцию между физиологическими реакциями и поведением и особенно полезны для понимания интеллектуального и эмоционального опыта детей до 3-х лет, которые ещё не могут сообщить о событиях такого рода. Например, изучение сердечного ритма (частоты сердечных сокращений), являющегося произвольной физиологической реакцией, позволяет определить работу некоторых когнитивных процессов (ощущения, восприятия, памяти). 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 электроэнцефалографические записи волновой активности головного мозга позволяют 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, рукописи, конструкции, художественные произведения и пр.).

Экспериментальные методы исследования предполагают активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания

условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Первые экспериментальные методики были разработаны именно для детей.

Различные воздействия, которым подвергаются испытуемые являются *независимой переменной* эксперимента. Например, 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*. В случае с заявленной гипотезой необходимо было бы измерить (как зависимую переменную) степень агрессивности испытуемых после просмотра каждой ТВ передачи. При проведении указанного эксперимента необходимо исключить влияние на экспериментальные данные *внешней переменной*. В данном случае ею является предшествующий уровень агрессивности детей. Таким образом, чтобы сделать вывод о причине связи между независимой и зависимой переменными, экспериментатор должен гарантировать, что все внешние переменные, которые могут повлиять на зависимую переменную, находятся под контролем.

В психологии развития успешно применяются традиционные виды эксперимента — *естественный и лабораторный*, а многие исследования развития включает *констатирующую и формирующую* форму эксперимента.

При естественном эксперименте изучение зависимой переменной происходит в естественных условиях. Исследователи просто наблюдают и записывают очевидные результаты естественного хода событий. *Лабораторный эксперимент* 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.

В *констатирующем эксперименте* выявляются определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства. Большее значение в психологии развития приобретает формирующий эксперимент, который 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.

ТЕМА: Факторы и закономерности психического развития

Условия психического развития разделяются на *внутренние и внешние*. Ведущим внутренним условием является *наследственность*. Помимо наследственности (генотипа) существует много других факторов, относящихся к группе внутренних, определяющих биологическое и, следовательно, опосредствованно психическое развитие ребенка: *влияние тератогенов, особенности питания матери, эмоциональное состояние матери, возраст матери, особенности родовой деятельности*.

Среди *внешних условий* развития главную роль выполняют социальные условия, где основное внимание отводится *семье*, в которой происходит взросление ребенка. Другими институтами социализации являются: *детские дошкольные учреждения, школа, сверстники, средства массовой информации*.

Взаимосвязь наследственности и окружающей среды. Сегодня известно, что распространенные в прошлом крайние позиции о роли внутренних и внешних факторов являются чрезмерно упрощенными. Ученые определили принципы, по которым оба фактора взаимодействуют:

- *принцип канализации*. Понятие канализации используется 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. 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. Принцип канализации показывает следующее: 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*, который означает, что генотип устанавливает ограничения вариантов фенотипа, которые индивид может демонстрировать в различных внешних условиях. Например, дети, обладающие (в результате наследственной предрасположенности) 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 среде. В то же время ребенок с низким потенциалом, даже при очень

хороших внешних условиях не достигнет даже средних результатов в развитии своего интеллекта. 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.*

Следовательно, нет чистого влияния внешней среды и генотипа, а есть сложная система взаимодействий двух факторов, которая и определяет психическое развитие как в рамках универсальных, так и индивидуальных изменений.

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. Исследователи семьи в последнее время все более придерживаются так называемого системного подхода в изучении семьи. Системный подход признает, что не только родители влияют на своего ребенка, но, что является новым для психологии (особенно отечественной), что, и ребенок влияет на поведение родителей, их выбор воспитательской практики. Кроме того, семья является сложной социальной системой – сетью обоюдных (реципрокных) взаимоотношений и альянсов, которая постоянно развивается и подвергается сильному влиянию общества и культуры.

Даже простые *нуклеарные семьи*, состоящие из матери, отца и одного ребенка, являются сложной системой (исследования Дж. Белски), поэтому семьи, в которых воспитывается два и более детей, или, если в семье проживают вместе бабушка и дедушка или другие члены семьи (*расширенные семьи* (если только другие родственники)), являются ещё более сложными системами.

Особенности семьи зависят от культурного и субкультурного контекстов, от экологической ниши, занимаемой семьей (например, социально-экономический статус, соседское окружение). На особенности воспитания детей оказывает влияние культурный и образовательный уровень родителей. *Особенности в воспитании*, в зависимости от социально-экономического статуса семьи, *объясняются гипотезой экономического дистресса*, предложенной Рандом Конджером.

Большое влияние в семейных отношениях выполняют *взаимоотношения с сиблингами*, что благоприятствует росту социально-когнитивных способностей детей.

Основными *средствами массовой информации* являются *интернет* и *телевидение (ТВ)*, которые обладают большим потенциалом к созиданию или разрушению, в зависимости от того, **что** смотрят дети, и от их способностей к пониманию и интерпретации того, что они видят.

Закономерности психического развития.

1. Развитию присущи *неравномерность* и *гетерохронность*. *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. Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций, т.е. имеется избирательный характер развития структур и функций в соответствии с внешними и внутренними факторами. Этим объясняется тот факт, что темпы развития разных психических образований оказываются разными. П.К. Анохин различает *внутрисистемную* и *межсистемную гетерохронность*.

2. Развитие отличается *неустойчивостью*, т.е. развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах развития.

3. *Сензитивность развития* означает, что в развитии психических функций присутствуют *сензитивные периоды развития* — периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания. Периоды сензитивного развития ограничены во времени, поэтому, если упущен сензитивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

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

5. *Стадиальность развития* означает, что психическое развитие происходит поэтапно, каждая возрастная стадия имеет свой темп и ритм. Например, год жизни младенца не равноценный году 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.

6. Закон *компенсаторности развития* проявляется в случаях отсутствия или выраженного нарушения какой-либо психической функции (например, глухота, слепота и т.п.) и показывает, что в этих случаях возможно нормальное психическое развитие при условии организации социальной компенсации посредством специально организованного обучения и воспитания.

7. Закон *развития высших психических функций* является обобщенным результатом теории Л. С. Выготского. Закон описывает процесс развития высших психических функций путём перестройки элементарных психических функций в результате включения ребёнка в социальное взаимодействие со взрослыми, овладения языком и специфически человеческими видами деятельности (общением, предметной, игровой и учебной деятельностью). Следовательно, высшие психические функции формируются прижизненно в процессе овладения специальными средствами (орудиями), выработанными в ходе исторического развития общества, являются культурными по своему происхождению и обладают следующими отличительными признаками: опосредствованность, осознанность, произвольность, системность; развитие высших психических функций происходит в процессе обучения, в процессе усвоения заданных образцов.

ТЕМА: Основные психологические школы зарубежной психологии развития

Краткий исторический очерк психологии развития. Психологическое изучение развития человека сформировалось как самостоятельная ветвь психологии в конце XIX в. Можно выделить следующие основные периоды становления психологии развития.

На описательном (донаучном) этапе психология развития существовала в недрах педагогики, медицины и философии. Трактаты этого периода содержат фрагменты общих представлений о развитии психики, делении жизни на этапы, движущих силах и источниках развития и пр. Основные представители: *Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Эразистрат, Гален*.

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.

В Средние века идея развития почти не получила продолжения, будучи подавлена христианскими религиозными догматами. 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. Основные представители: *Ф. Аквинский* (1225-1274), *У. Оккам* (ок. 1300-ок. 1350).

XVII век характеризуется существенным сдвигом в направлении перехода от описания и абстрактных моделей к эмпирической, опытной проверке выдвигаемых гипотез о развитии. Осознание наличия в человеческом развитии дифференцированных этапов и, в частности, такого своеобразного периода, как детство, привело к необходимости научно и систематически изучать развитие. Основные представители: *Ян Амос Коменский* (1592-1670), *Дж. Локк* (1632—1704).

XVIII век отличается тем, что идея развития начинает занимать одно из ведущих мест в работах многих исследователей. Наибольшую известность получил *Ж.-Ж. Руссо* (1712-1778), автор книги «*Эмиль, или О воспитании*», в которой изложил свои взгляды на возрастную периодизацию развития. Для каждого возраста он пытался выделить ведущее начало, а также призывал учитывать возрастные особенности, чтобы воспитание не шло вразрез с развитием.

Превращению психологии развития в науку способствовали труды немецкого философа *Иогана Николаса 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 1787 г. вышла книга «*Наблюдения за развитием душевных способностей ребенка*», принадлежащая немецкому врачу и философу *Д. Тидеману* (1748—1803), которая положила начало научному изучению детской души. В ней были представлены первые в истории психологии дневниковые записи лонгитюдных наблюдений за развитием ребенка.

Швейцарец *Иоганн Генри Песталоцци* (1746-1827) указывал, что процесс обучения ребенка необходимо строить на психологической основе. Воспитание, по его мнению, должно не плестись вслед за природой, повторяя ее, а активно формировать личность ребенка.

В.Н. Татищев (1686—1750) придавал большое значение передаче детям опыта посредством языка и письменности; *Н.И. Новиков* (1744-1818) 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.

Таким образом, в это время в анализе детства явно 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*), утверждение о решающей роли обучения и воспитания, с помощью которых можно «привить» желаемые черты характера, способности, качества.

XIX век является плодотворным для психологии развития в плане рассмотрения идеи развития, экспериментальных исследований в этой области и практики работы с развивающимся человеком. Идею природосообразности воспитания как следования за естественным процессом развития человека, необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьника требовал *А. Дистервег* (1790-1866).

В конце *XIX* в. оформились три значения понятия развития: *преформированность, эпигенез и эволюция*. Психология развития стала оформляться как самостоятельная научная дисциплина, что было подготовлено 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;

в-третьих, был накоплен обширнейший эмпирический материал, касающийся наблюдений за детьми, методов их обучения и воспитания, анализа специфики интеллектуального развития.

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.

В 1882 г. появилась книга физиолога *В. Прейера* (1841—1897) «Душа ребенка», с которой часто связывают становление детской психологии как самостоятельной научной отрасли. Этот труд – итог трехлетних наблюдений за развитием сына В. Прейера Акселя, проводившихся ежедневно не менее трех раз в день (утром, в полдень и вечером). Именно с выходом этой книги принято датировать возникновение психологии развития как отдельной отрасли науки. По следам В. Прейера пошел позднее *В. Штерн*, собравший громадный эмпирический материал по развитию ребенка. В его книге «Психология раннего детства» впервые представлена попытка дать возрастную периодизацию детского развития, определить специфику каждой стадии в развитии восприятия, памяти, мышления, фантазии, речи, воли, чувств ребенка.

Появляются разнообразные публикации дневниковых наблюдений за развитием детей в России (дневники В.М. Бехтерева, И.А. Сикорского, Э.И. Станчинской, А. Павловой, А. Левоневского и др.).

В Америке начинает работу *С. Холл* (1846—1924), с именем которого связано основание *педологии* — комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т.д. ребенка. С. Холл, отвечая на нужды американской школы, начал читать курс лекций по психологии детства. С. Холл написал ряд работ, из которых наибольшую популярность приобрела «Юность» (1904). Ему принадлежала также идея построения возрастов детства с опорой на теорию рекапитуляции.

Со своими идеями выступает один из основателей современной психологии детства *Д. Болдуин*. Его книги «Психическое развитие индивидуума и человеческого рода», «Психическое развитие с социологической и этической точки зрения», «Мысли и вещи» преодолевают одностороннее рассмотрение детства только с точки зрения биологической (или психической) эволюции, детство впервые приобретает статус социально-психологического феномена.

Новая эра в развитии психологии детства связывается с трудами немецкого психолога *К. Гросса* (1861-1946), занявшегося изучением игр. Сначала появилась его книга, посвященная играм животных («Игры животных»), а затем — играм людей («Игры людей»). В них также обрисовывалось своеобразие детства, были намечены основные тезисы теории детства как о замкнутой и самостоятельной фазе в развитии человека.

А. Бине, основавший в 1898 г. в Париже общество изучения души ребенка, публикует исследования по изучению аномальных детей, из которых вырастает идея измерения интеллектуального уровня. Книга А. Бине «Современные идеи о детях» становится основной книгой для детских психологов на долгие годы.

Особое место занимают исследования развития, выполненные в рамках набирающего популярность психоанализа, разработанным школой *З. Фрейда*.

До Первой мировой войны и даже несколько лет после неё изучение развития в России соответствовало мировому состоянию 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. 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 1930-х гг. усилились идеологические нападки на детскую психологию и педологию и в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» эти отрасли были вообще директивно закрыты как науки.

Обзор основных зарубежных теорий психического развития

Биогенетические и этологические теории развития. Первым шагом на пути возникновения *биогенетических концепций* была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. Немецкие учёные-биологи Э. Геккель и 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. Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют *теориями рекапитуляции*.

Американский психолог С. Холл считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. В ходе наблюдения за детьми им были выделены такие стадии развития как пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. С. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

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 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. К. Бюлер утверждал, что на этапе инстинкта удовлетворение наступает в следствие выполнения действия, дрессуры – в ходе выполнения действия, а на этапе интеллекта – появляется предвосхищающее действие удовольствие.

Однако в начале 1920-х годов теории рекапитуляции были признаны несостоятельными в объяснении процесса развития (см. статью К.Н. Корнилова «Биогенетический принцип и его значение в педагогике» (*Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии* / Под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.).

Этология – отрасль биологии, сформировавшаяся в 1960-е годы и изучающая закономерности поведения животных – возродила интерес к биологическим признакам, общим для человека и животных. В результате с конца 1970-х годов этологи предприняли попытку определить эволюционные

факторы развития человека. Современные исследования основываются на работах *Конрада Лоренца* и *Николаса Тинбергена*, 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, сходство между ранним формированием привязанности у гусят и формированием эмоциональной привязанности у младенцев. Этологи утверждают, что люди, как и другие животные, имеют видоспецифические модели поведения, одинаковые у всех людей, независимо от культурных различий.

Представление о том, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма, является главным отличительным признаком направления этологии – *социобиологии*. Социобиологи указывают на сходство между поведением животных и человека, а также на то, что сложные модели социального поведения, как у животных, так и у людей генетически детерминированы.

Идеи этологической теории в психологии впервые появились ещё до самой теории. *Арнольд Гезелл* (1880-1961) считал, что развитие психики человека обусловлено биологическим созреванием. По его мнению, дети, подобно растениям, «расцветают», следуя расписанию, предусмотренному генами. Факторы воспитания почти не принимались во внимание. Хотя современные учёные и отвергают многие радикальные утверждения А. Гезелла, гипотеза о том, что биологические факторы играют значительную роль в психическом развитии, жива и сегодня и служит основным положением теорий этологического подхода в психологии развития.

В современной психологии к этологическим теориям относят идеи *М. Эйнсворт* и *Дж. Боулби*, разрабатывавших проблемы формирования *привязанности* между младенцем и родителями.

Бихевиористические теории развития. Основатель бихевиоризма *Джон Уотсон* (1878-1958) утверждал, что воспитание в развитии решает всё, а природа или наследственная предрасположенность – ничего. Развитие рассматривается через процесс *научения*, который бихевиористы понимают в широком контексте, включая в него не столько учебную деятельность или обучение в школе, сколько приобретение широкого спектра форм поведения.

Развитие человека сторонниками теорий научения рассматривается 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 1970-х годов, признают также роль сознательного мышления как фактора, определяющего поведение.

Наиболее ярким примером *классического обусловливания*, когда стимул вызывает реакцию, является эксперимент, в котором Дж. Уотсон демонстрировал, что страхи и другие эмоциональные реакции имеют приобретённую природу (эксперименты, в которых 9-месячный мальчик Альберт научился бояться).

Однако теория классического обусловливания неприменима для объяснения освоения более сложных форм поведения человека, так как в основном поведение человека всё же произвольно. Такую модель приобретения форм поведения называют *оперантным обусловливанием*, при котором реакция предшествует стимулу и поведение нельзя вызвать автоматически. Поведение должно уже быть до того, как оно подкрепляется обусловливанием/стимулом, т.е. до того, как оно могло быть связано с определенным стимулом. При оперантном обусловливании повторение имеет именно то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается. Наиболее полно идеи оперантного научения изложены в теории *Б.Ф. Скиннера* (1904-1990), в которой он выделял подкрепление как положительное, так и отрицательное.

Впоследствии появились критические замечания в адрес идей Скиннера о научении и развитии, так как он много внимания уделял оперантным действиям, игнорируя роль *когнитивных факторов*, влияющих на социальное научение. Одним из таких критиков является *А. Бандура* (род. в 1925 г.), разработавший теорию, которая сегодня среди всех теорий научения получила наиболее широкое распространение.

А. Бандура в традиционные идеи концепции научения добавил ряд новых: 1) научение не всегда требует непосредственного подкрепления, оно может происходить в процессе наблюдения за действиями другого. Такое научение он назвал *обучением через наблюдение*, или *моделированием*; 2) при формировании поведения значительная роль отводится *внутренним подкреплениям* или *внутренним поощрениям* (они исходят от самого человека, например, чувство гордости, радость открытия, удовольствие от выполненной работы); 3) самым важным в теории является то, что он подчеркнул важность когнитивных составляющих в процессе научения через наблюдение. Впоследствии А. Бандура свою теорию стал называть *социально-когнитивной теорией*. Благодаря когнитивным процессам человек способен предполагать или предвидеть последствия определенных действий.

Психоаналитические теории развития. Основы психоаналитических теорий развития заложил *З. Фрейд* (1856—1939). Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом изменения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Развитие личности З. Фрейд рассматривал как адаптацию индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому. Он

отстаивал идею, что человек рождается с неким количеством сексуальной энергии (либидо), которая в строго определенной последовательности с возрастом перемещается по разным областям тела (рот, анус, гениталии). В соответствии с этим он определил порядок разворачивания психосексуальных стадий по мере созревания организма, считая, что эти стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их национальности, культурного и социально-экономического статуса. Названия стадий развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте. Стадии выступают ступенями на пути развития, при этом существует опасность фиксации на той или иной стадии, и тогда компоненты детской сексуальности могут стать предпосылками невротических симптомов последующей жизни уже взрослого человека.

Таким образом, значимыми факторами развития личности в психоанализе выступают биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды, травматические переживания и фиксация либидо в раннем детстве, предопределяют глубокие конфликты и болезни в будущем.

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 разворачивания 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, каждая из них основана на предыдущей. Постулируется наличие критических периодов для возникновения и развития 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 характеризуется модусом – способом функционирования личности, ее образом действия и отношением к миру. Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития ЭГО:

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).

Теория объектных отношений М. Кляйн.

Понятие объекта впервые использовал З. Фрейд, описывая 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 может быть чем-то посторонним для субъекта, или – эквивалентным части его тела. Идентификация с объектом является главным моментом в формировании структур ЭГО и Супер-ЭГО. Поскольку ЭГО ребёнка вначале беспомощно, то регулятором тревоги является объект.

М. Кляйн (1882-1960) – одна из основателей теории объектных отношений. Основной акцент в 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. По мнению М. Кляйн, рождение – это тяжёлая психологическая травма для ребёнка, дающая начало тревожности, постоянно сопровождающей его отношения с миром. Первым объектом ребёнка является материнская грудь, которая в силу тревожности, воспринимается им как враждебный объект.

М. Кляйн выделила и описала следующие *стадии развития*:

1-я стадия (0-3 месяца) - *параноидно-шизоидная*. Параноидная, т.к. у ребёнка существует устойчивый страх преследования со стороны внешнего «враждебного» объекта – груди. Идея шизоидности связана со склонностью ребёнка к расщеплению себя на «хорошего» и «плохого». 2-я стадия, *орально-садистическая*, длится до 18 месяцев.

Согласно критикам теории М. 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.

Теория объектных отношений А. Фрейд.

А. Фрейд (1895-1982) критически отнеслась к теории М. Кляйн. Научные взгляды А. Фрейда сформировались под влиянием её наблюдений за младенцами и детьми раннего возраста, воспитывающихся в детских домах и надолго разлученными с родителями.

По мнению А. Фрейда благополучие младенцев в первые месяцы жизни всецело связано с удовлетворением их физиологических потребностей, поэтому основная функция матери в этом возрасте состоит в удовлетворении этих нужд. Она указывает, что младенцы, разлученные с родителями в этом возрасте, обнаруживают уже вскоре 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-м годами жизни, на фоне разочарований эдипового периода и переживания утраты любви родителей, усиленно стремящихся «цивилизовать» ребёнка, он становится 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*).

Каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд рассматривает развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

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. Фрейда 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.

По мнению А. Фрейда ребенок характеризуется незрелостью (личностной) 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.

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и т.д. 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. Приобретение речи делает ребенка членом общества. Логическое мышление способствует пониманию взаимосвязей между причинами и следствиями, а приспособление к

требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением – оно становится осознанным и адекватным.

Теория объектных отношений М. Малер.

Маргарет Малер (1897–1985) изучала возникновение объектных отношений в первые три года жизни ребенка и стремилась раскрыть, что способствует формированию внутриспсихических структур, которые в итоге позволяют ребенку функционировать независимо от объекта. По её мнению, образующиеся психические репрезентации «я» и объекта являются базовыми для формирования и функционирования Эго и Суперэго.

Способность ребенка различать себя и другого человека развивается постепенно в течение раннего детства. Совсем маленький ребенок может распознавать различные аспекты внешнего мира, и лишь постепенно ему удастся сформировать целостный психический образ-отражение — *репрезентацию* — матери, а также уникальный, стабильный и психически репрезентированный образ самого себя, отличающегося от своего первичного объекта любви.

В психическом развитии ребенка М. Малер выделяла следующие фазы: «*нормального аутизма*» (0–1 мес.); *симбиоза* (1–5 мес.); *сепарации–индивидуации* (5–36 мес.), включающая 4 субфазы: дифференциации (5–9 мес.); практики (9–15 мес.); воссоединения (15–24 мес.); консолидации объектов (24–36 мес.).

Во время фазы «*нормального аутизма*» ребёнок поглощен собственным внутренним миром и телесными ощущениями. Фаза *симбиоза* – это состояние, в котором «Я» неотделимо от «не-Я», но едва начинают обнаруживаться различия между «внутри» и «снаружи». «Симбиозом» М. Малер метафорически называет предполагаемое состояние психического единства матери и ребенка. Постепенно возникает представление о том, что удовлетворение потребности связано с чем-то извне. Со временем качества «приносящий удовольствие» и «причиняющий боль» начинают относиться к матери. Это кладет начало формированию частичных, разрозненных образов объекта и собственного телесного «Я». В течение этой фазы ребенок начинает развивать внутреннюю «идею матери». Способность использовать образ матери содействует развитию возможности откладывать удовлетворение. Внутренняя идея матери начинает осуществлять успокаивающую функцию в психике, постепенно приводя к более развитой способности контролировать собственное настроение, предвосхищая будущее удовлетворение. Впоследствии опыт материнской заботы интериоризируется и ребенок приобретает способность в определенной степени успокаивать сам себя и уменьшать тревогу.

Фаза сепарации-индивидуации, субфаза дифференциации. Ребенок узнает мать, связывает с ней «хороший» и «плохой» опыт, начинает смутно понимать, что справиться с плохими событиями позволяет материнская забота. Внешний мир все больше начинает восприниматься как источник удовольствия и

стимуляции. Ребенок активно исследует свое окружение, в особенности материнское лицо и тело, что помогает ему в дифференциации собственного тела от тела матери. На протяжении данной фазы ребенок экспериментирует с физической сепарацией от матери. Он часто сползает с ее коленей и играет у ее ног, стараясь держаться как можно ближе. Познакомившись с материнским лицом, ребенок начинает изучать других людей, сравнивая черты их лиц с лицом матери. В реакции ребенка на незнакомцев есть и страх, и любопытство. Если симбиотическая фаза была пройдена успешно, ребенок воспринимает незнакомых людей скорее с любопытством и удивлением; если же базовое доверие не было достигнуто, то он в большей степени проявляет тревогу.

Субфазу практики М. Малер разделяет на ранний и поздний периоды. *Первичная практическая субфаза* начинается, когда ребенок становится способен ползать, вставать, карабкаться, выпрямляться. Увеличивающиеся двигательные возможности расширяют границы мира ребенка. Вторая часть субфазы совпадает с началом способности к свободному хождению. Ребенок в это время проявляет активное удовольствие от использования всего своего тела. Он все больше осознает свое тело, его границы и его функции. Постепенно он интегрирует такую осведомленность с восприятием ощущений внутри тела. В своих действиях ребенок, начинающий ходить, подражает тем, кого он любит, и идентифицирует себя с ними. Это уподобление способствует формированию рождающейся идентичности ребенка. *Субфаза воссоединения* начинается, когда хождение полностью освоено. Воодушевление и радость от достижений и исследования начинают уменьшаться, проходит новизна. Ребенок сталкивается с необходимостью справляться с расширяющейся внешней и внутренней реальностью. Теперь он должен встретиться лицом к лицу со своими реальными ограничениями и недостатком сил. Иллюзии собственного всемогущества приходит конец. Мать снова приобретает важность: теперь ребенок озабочен ее местонахождением и активно стремится приблизиться. Медленно и болезненно ребенок обнаруживает, что желания матери не всегда совпадают с его собственными. Он оказывается в амбивалентной ситуации, одновременно и стремясь остаться рядом с ней, и пытаясь расширить область своей автономии; чувствуя желание угодить ей и злость, направленную против нее. Это проявляется в поведении как сменяющие друг друга негативизм и привязанность. Во время субфазы воссоединения появляются три базовых страха: страх потери объекта, страх потери любви объекта и страх кастрации. На *субфазе консолидации объектов* происходит достижение константности объектов. Теперь во время физического отсутствия матери ее может заменять, по крайней мере, частично, внутренний образ, который остается относительно стабильным, и которому не могут нанести значительный вред негативные эмоции ребенка. Достигается относительная константность «Я», под которой понимают восприятие себя как отдельного существа, обладающего стабильностью во времени и пространстве независимо от состояния. Объектная

константность продолжает развиваться в течение всего детства и подросткового периода и редко достигается полностью. Четвертая субфаза продолжается всю жизнь.

Проблема развития в гуманистических теориях.

А. Маслоу (1908-1970) и К. Роджерс (1902-1987) отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое (точнее – личностное) 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».

Имеются определенные различия во взглядах этих авторов. А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей (пирамида А. Маслоу), а, согласно К. Роджерсу, личность и поведение определяются уникальностью восприятия человеком своего окружения.

Когнитивные теории развития.

Развитие, в соответствии с данным направлением, состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, в том числе генетически запрограммированных.

Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже.

Развитие рассматривается *Ж. Пиаже (1896-1980)* как процесс, управляемый потребностью в равновесии. Равновесие представляет собой адаптацию, приспособление. Равновесие – это механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности – конструирование представлений о реальности. 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. Критерием устойчивого равновесия Ж. Пиаже считал появление обратимости мысли. В реальном мире обратимость отсутствует, но интеллектуальные операции делают мир обратимым. Обратимость возникает из осознания самих мыслительных операций. Ж. Пиаже связывал отсутствие обратимости и эгоцентризм.

В развитии интеллекта Ж. Пиаже выделил следующие тенденции:

1) по мере развития 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;

2) развитие детских идей идет от абсолютности (реализма) к реципрокности (взаимности);

3) развитие детской мысли происходит от реализма к релятивизму.

Ж. Пиаже разработал также понятие группировки. Группировка – это закрытые и обратимые системы, аналогичные математическим группам. Логические операции включения, сериации, классификации и т.п. представляют собой группировки.

Ж. Пиаже также предложил идею о наличии *стадий интеллектуального развития*: сенсомоторный интеллект (0—2 года); дооперациональный интеллект (2—7 лет); конкретные операции (7—11 лет); формальные операции (11—15 лет).

Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера.

Дж. Брунер (1915-2016) утверждал, что детская культура и язык играют важную роль в интеллектуальном развитии ребенка. Выделяют следующие основные идеи теории Дж. Брунера о развитии детского интеллекта: такие способности, как способность к воображению, иконическая память и символическое кодирование, возникают в онтогенезе примерно на 6, 12 и 18 месяцах жизни; указанные биологические способности позволяют детям формировать и развивать системы представления, кодирования и трансформации информации, воспринимаемой органами чувств; ребенок самостоятельно не изобретает эти системы; в процессе онтогенеза ребенок как бы переоткрывает их для себя под воздействием культуры, обучения и воспитания; язык – самая важная система символического представления информации, так как позволяет детям выходить за пределы простых когнитивных стратегий, работать с понятиями и использовать логику; после 5-летнего возраста, в связи с освоением языка, ребенок становится способным соединять использование языка с другими способами представления информации. Однако в различных культурах это идет по-разному. Чтобы ребенок поднялся до уровня владения интеллектуальными операциями, необходимо, чтобы обучение велось на абстрактно-теоретическом уровне, носило формализованный характер.

Теория морального развития Л. Колберга.

Л. Колберг (1927-1987) считал, что Ж. Пиаже преувеличивает внимание к интеллекту, в результате чего все остальные стороны развития (в частности, эмоционально-волевая, мотивационно-потребностная и морально-нравственная сферы) остаются в стороне. Его особенно интересовал вопрос о том, какие познавательные схемы и структуры описывают такие явления, как ложь, страх, воровство. Пытаясь найти ответы на эти вопросы, Л. Колберг установил ряд фактов в детском развитии, что дало возможность ему построить теорию морального развития ребенка.

В качестве критериев деления развития на этапы Л. Колберг использует три вида ориентаций, образующих иерархию: ориентацию на авторитеты,

ориентацию на обычаи и ориентацию на принципы. Развивая идею, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Л. Колберг выделил несколько фаз, соответствующих определенному уровню морального сознания:

доморальный уровень (предконвенциональный), состоящий из двух фаз (1-я – ребенок слушается, чтобы избежать наказания, 2-я – ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды – послушание в обмен на какие-то конкретные блага и поощрения);

конвенциональный уровень морали (3-я фаза – модель «хорошего ребенка», стремящегося получить одобрение со стороны значимых других и избегающего стыда перед ними, 4- фаза – ребенок руководствуется установкой на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил;

постконвенциональный уровень, на котором человек осознает относительность и условность нравственных правил, требуя их логического обоснования, их полезности (5А фаза). После идет фаза 5В, на которой релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства. Только на 6-й фазе приобретаются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям.

Л. Колберг был уверен, что высшие фазы зависят от степени социальной сложности общества, в котором живет человек. Поэтому усложнение и дифференциация общественных отношений является предпосылкой автономизации моральных суждений.

Возрасты и взрослые уровни Л. Колберг не выделял, считая, что развитие морали как у ребенка, так и у взрослого носит спонтанный характер, из-за чего датировка невозможна.

Социально-экологические теории развития. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера

Главной особенностью теории экологических систем У. Бронфенбреннера (1917-2005) является детальный анализ факторов социальной среды. При этом, теория не отрицает, что биологически детерминированные свойства и факторы среды совместно обуславливают развитие.

По мнению автора, окружающая среда служит основным источником воздействия на развивающегося человека. Окружающую среду он рассматривает как «иерархическую структуру ниш, напоминающую матрешку». 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.

Основными системами внешнего мира являются:

микросистема – представлена действиями в непосредственном окружении индивида и с возрастом она значительно усложняется. Автор считает, что взаимодействия между двумя любыми индивидами в микросистемах, как правило, подвержены влиянию третьего лица (например, отцы влияют 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 поддержкой супругов);

мезосистема – относится к связям или взаимосвязям между отдельными микросистемами (например, семья, школа, группа сверстников);

экзосистема – состоит из социальных отношений, которые не включают в себя детей, но, тем не менее, участвуют во влиянии на их развитие (например, обстановка на работе у родителей представляет собой воздействие со стороны экзосистемы, т.к. детские эмоциональные взаимоотношения в пределах семьи могут в значительной степени зависеть от того, насколько комфортно чувствуют себя родители на работе).

макросистема – включает культурный, субкультурный, социальный (классовый) контекст, в который входят микро-, мезо- и экзосистемы. Макросистема – это, прежде всего, идеология, система общественных ценностей, диктующая как правильно воспитывать детей, чему их учить, к каким целям 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. Таким образом, макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни.

Кроме того, модель У. Бронфенбреннера включает в себя временное измерение, или *хроносистему*. Это измерение необходимо учитывать поскольку 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. В тоже время, 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. Детальный анализ влияний социальной среды, представленный в теории У. Бронфенбреннера, способствовал определению способов оптимизации развития детей и подростков. Например, на уровне микросистемы – вовлечение отца в воспитание детей позволяет стабилизировать 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 основное влияние имеет социальная политика государства, гарантирующая родителям право брать оплаченные и неоплаченные отпуска для воспитания детей.

ТЕМА: Теории психического развития в работах советских психологов
Теории социализации. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского.

Для теорий социализации краеугольным является вопрос определения отношений в системе «субъект – среда» через категорию социального контекста, в котором развивается ребенок. Наиболее полно и глубоко данный вопрос разработан в культурно-исторической теории развития высших психических функций *Л.С. Выготского (1896-1934)*. Центральной в теории является идея о том, что психическое развитие человека определяется культурно-историческим контекстом его жизнедеятельности. Термин «исторический» в теории Л.С. Выготского указывает на известный в психологии принцип развития, а «культурный» – на включенность ребенка в социальную среду, являющуюся носителем культуры как опыта, наработанного человечеством. Культура – это совокупность материальных и идеальных ценностей, созданных человеком в ходе его исторического развития.

По мнению Л.С. Выготского, в психическом развитии ребенка следует различать две сплетенные линии: естественное «созревание» и «культурное» развитие, или социализацию (культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления). Культурное развитие происходит благодаря в процессе овладения ребёнком такими специфическими (*знаковыми*) средствами, созданными человечеством, как язык, письмо, система счисления и др. Вначале общество (в лице взрослых) управляет поведением ребенка и его психическими функциями, а затем и он сам становится способным к этому с помощью *знаков*. Последние становятся средствами для осуществления той или иной психической операции и поведения в целом. Процесс перехода внешней деятельности ребенка во внутреннюю деятельность,

когда внешние приёмы как бы вращиваются и становятся внутренними, называется *интериоризацией*.

Рассматривая возраст как психологическую категорию, Л.С. Выготский использует для его содержательной характеристики два важных понятия — *социальной ситуации развития* и *психологического новообразования*.

Под *социальной ситуацией развития* понимается складывающееся к началу каждого нового возрастного периода своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его социальной действительностью. Социальная ситуация развития определяет все психические и личностные изменения, которые возможны в данный период, и путь, следуя которому человек приобретает качественные психологические новообразования.

Психологическое новообразование — это качественно новое образование, возникающее на данном этапе развития и которое изменяет психологическую структуру личности и тип её взаимодействия с социальной действительностью. В каждом возрастном периоде выделяются одно *центральное* и несколько *частичных психологических новообразований*.

Процессы развития, непосредственно связанные с центральным новообразованием, Л.С. Выготский назвал *центральными линиями развития* в данном возрасте, а все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте — *побочными линиями развития*. При этом, 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. Таким образом, при переходе от одного этапа к следующему перестраивается вся структура возраста. Каждый период обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Понимая развитие как *непрерывный процесс самодвижения, непрестанного возникновения и образования нового*, Л.С. Выготский считал, что центральные новообразования в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают в конце стабильного — начале критического периодов. Они свёртываются («отмирают»), поглощаясь новообразованиями следующего стабильного возраста, включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

С проявлением центрального психологического новообразования складываются предпосылки к возникновению *фундаментальных противоречий развития*, хронологически относящихся к концу каждого возрастного периода. Данные противоречия выступают движущими силами развития и приводят к необходимости изменения социальной ситуации развития. Период изменения

социальной ситуации развития проявляется, как правило, повышением конфликтности с окружающими взрослыми (в детско-подростковых возрастах) и нарастанием внутриличностных конфликтов, переживания бессмысленности жизни (в периоды взрослости). Для обозначения таких периодов Л.С. Выготский использовал понятие *кризисов развития*.

Таким образом, в своей периодизации развития Л.С. Выготский предлагает чередование *стабильных и критических* возрастов. В *стабильных периодах* происходит медленное, но неуклонное накопление мелких количественных изменений развития, а в *критические периоды* эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований.

Теория Л.С. Выготского имеет огромное практическое значение, поскольку представленная в ней концепция развития рассматривается в тесной связи с процессом обучения, а одним из фундаментальных понятий теории является понятие *зоны ближайшего развития*. Для характеристики зоны ближайшего развития автор использует два дополнительных понятия – *уровень актуального развития* и *уровень потенциального развития*.

Абсолютно новым в подходе Л.С. Выготского было то, что он предложил совершенно противоположную, существующим на тот момент, позицию о связи обучения и развития: только то обучение является правильным и эффективным, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития. В таком обучении создаются предпосылки для появления будущих психологических новообразований.

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

В теории психического развития *А.Н. Леонтьева (1903-1979)* представлены две отдельные части: теория *филогенеза* и теория *онтогенеза*.

В основе теории филогенеза психики находится принцип отражения. В филогенезе психики автор выделяет 6 этапов:

допсихические формы жизни (пример – таксисы (двигательные реакции растений и простейших в ответ на односторонне действующий стимул: свет, температура, влага, химические вещества));

возникновение чувствительности, элементарных ощущений, а, следовательно, и психики (чувствительность одноклеточных);

возникновение перцептивности, относительно целостного восприятия объектов на основе ощущений (восприятие у насекомых);

возникновение интеллекта, т.е. способности адаптироваться к изменяющимся условиям среды (простейший интеллект обнаруживается уже у насекомых);

возникновение сознания (только человек);

возникновение логического мышления и речи (только человек).

В основе теории онтогенеза психического развития находится общепсихологическая теория деятельности. В структуре деятельности автор выделяет внешнюю и внутреннюю плоскости, являющиеся параллельными, взаимодействующими, функционирующими как единое целое.

Используя понятия *интериоризации и экстериоризации*, А.Н. Леонтьев рассматривает *психику как интериоризированную (внешнюю) деятельность*, которая *экстериоризируется*, как только возникают какие-то препятствия ее внутреннего протекания. Следовательно, психика – это тоже деятельность, но только внутренняя.

В теории А.Н. Леонтьева обнаруживается использование разработанной Л.С. Выготским структуры возраста (понятия психологического новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) для структуры деятельности. В связи с этим понятие ведущей функции заменяется на понятие *ведущей деятельности*, а разные виды деятельности рассматриваются как центральная и побочная линии развития (центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными – остальные виды деятельности).

А.Н. Леонтьев показал, что психическое развитие человека качественным образом отличается от развития психики животных. Развитие психики животного состоит, прежде всего, в «вызревании» и развертывании системы унаследованных безусловных рефлексов, а также в приобретении условных рефлексов, образующих в итоге его индивидуальный опыт. Человек также рождается с определенной врожденной безусловно-рефлекторной организацией видового поведения, но определяющую роль в психическом развитии играет присвоение отдельным индивидом исторического опыта человечества, важнейшую часть которого составляют общественно выработанные способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

А.Н. Леонтьев установил, что культура выступает в функции источника психического развития только в том случае, 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. При этом, каждому возрастному этапу соответствует свой ведущий тип деятельности.

Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина.

Методологической основой для теории психического развития ребенка Д.Б. Эльконина (1904-1984) является теория деятельности. В тоже время в ней присутствуют идеи культурно-исторической теории. Психическое развитие, по мнению автора, происходит в процессе усвоения ребёнком тех способов человеческой деятельности, которые актуальны на данном историческом этапе развития общества. Заслугой Д.Б. Эльконина является то, что он изучил различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие.

В своей теории Д.Б. Эльконин опирался на следующие научные позиции относительно процесса развития: 1) *условия развития* — рост и созревание организма; 2) *источники* — социальная среда, содержащая 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* — усвоение в процессе деятельности; 4) *движущие силы* — противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

Д.Б. Эльконин разделил все виды ведущей деятельности на 2 группы: 1) *коммуникативные* виды деятельности, в основе которых лежат отношения, развертывающиеся в системе «ребенок — общественный взрослый»; 2) *предметные* виды деятельности, в основе которых находятся 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. онтогенетически сначала устанавливаются отношения со взрослыми, как носителями общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды предметной деятельности.

Также Д.Б. Эльконин разделил психику на 2 сферы — *мотивационно-потребностную* и *операционально-техническую*. В этом делении реализуется тезис о противоречии между потребностями ребенка и его возможностями как движущей силе развития. В процессе развития ребенка на каждом этапе сначала происходит освоение *мотивационной стороны деятельности*, а затем — *операционально-технической*. Соответственно, мотивационно-потребностная сфера развивается благодаря осуществлению коммуникативных видов деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый», а операционально-техническая — благодаря предметным видам деятельности в системе «ребенок — общественный предмет».

Любое действие, осуществляемое человеком, имеет две стороны: содержит *собственно человеческий смысл*, а также *операциональную сторону*.

Это означает, что в человеческом обществе не существует мира чисто физических предметов, в нем присутствуют общественные предметы, соответствующие определенным общественно сформированным потребностям человека. Человек же является носителем общественных способов употребления предметов, поэтому способности человека — это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов.

В системе «ребенок — общественный предмет» на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а физические и пространственные свойства его служат лишь ориентирами для действий с ним. Поэтому в ходе усвоения общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

В системе же «ребенок — общественный взрослый» взрослый выступает для ребенка носителем определенных видов общественной по своей природе деятельности, в которой он осуществляет определенные задачи, вступает в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через моделирование их в собственной деятельности (например, в сюжетно-ролевой игре дошкольников).

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

Таким образом, Д.Б. Эльconiным 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. Между этими двумя типами ориентации закономерно и периодически возникают противоречия, которые и становятся *причиной развития*. Каждая возрастная эпоха развития ребенка построена по одному принципу: открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, т.к. предметное действие не может развиваться; затем происходит переход к преимущественной ориентации в сфере общественных предметных действий, благодаря чему интеллект поднимается до нового уровня, на котором ребенок становится способным к освоению новых мотивов деятельности.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволил Д.Б. Эльконину представить периодизацию психического развития ребёнка и рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих

критериев: *социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, психологические новообразования возраста и кризисы.*

Теория развития личности Л.И. Божович.

Теория Л.И. Божович (1908-1981) опирается на теоретико-методологические положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Главные понятия её теории – *социальная ситуация развития* и *личностное новообразование*. В социальной ситуации развития она выделяет *внутренние процессы развития* и *внешние условия*, их обеспечивающие; в личностных новообразованиях – *центральное новообразование* и *потребности*.

Как и Л.С. Выготский, Л.И. Божович выделяет в возрастном развитии линию кризисов: новорожденности, 1 года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Возрастная периодизация в теории выглядит так:

1) *младенчество* (начинается кризисом новорожденности; центральным новообразованием являются *аффективно заряженные представления*);

2) *раннее детство* (начинается кризисом 1 года; центральным новообразованием является система «Я», появляется потребность в самоутверждении);

3) *дошкольное детство* (начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование – внутренняя позиция (позиция школьника);

4) *младшее школьное детство* (начинается кризисом 7 лет; центральным новообразованием является осознание своего социального «Я»;

5) *кризис подросткового возраста*, в котором автор выделяет две фазы: первая фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется потребностью в эмансипации от взрослых, появлением целеполагания как центрального новообразования; вторая фаза (с 15 до 17 лет) характеризуется потребностью в определении места в жизни; появляется жизненная перспектива как центральное новообразование возраста.

Модель развития общения М.И. Лисиной.

М.И. Лисина (1929-1983), разрабатывая модель развития общения, отталкивалась от психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, рассматривая общение как коммуникативную деятельность. Согласно М.И. Лисиной, потребность в общении является самостоятельной и отличной от других видов потребностей. Мотивом деятельности общения выступает партнер по общению. Мотивы общения автор делит на 3 группы – познавательные, деловые и личностные.

Каждая из 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).

ТЕМА: Возрастная периодизация психического развития человека

Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации

Критерий — это признак, на основании которого происходит оценка, определение или классификация чего-либо. Критерием выступает некий признак, на основании которого и становится возможным сравнение и последующее разделение (классификация) изучаемого феномена на соответствующие группы, классы, стадии и т.п.

Применительно к процессу психического развития критерием возрастной периодизации может выступать такой признак, который отражает существенные особенности самого процесса развития, является показателем возрастных изменений в психических процессах и свойствах личности.

В настоящее время единого подхода к выделению критериев возрастной периодизации психического развития человека нет. Л.С. Выготский, осознавая значимость этой проблемы, сделал попытку (в известной работе «Проблема возраста») проанализировать, обобщить и оценить существовавшие на тот момент теоретические подходы к выделению критериев периодизации, а также предложил и свое видение данной проблемы.

По мнению Л.С. Выготского, все периодизации можно разделить на три группы в зависимости от того, какие критерии используются для классификации возрастов.

Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе *внешнего критерия*, так или иначе связанного с процессом развития. К ней он отнес периодизации, созданные на основании использования биогенетического принципа (периодизации Э.Гетченсона, В. Штерна, К. Бюлера), а также периодизацию *Рене Заззо (1910-1995)*, в которой системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства.

Так как развитие и образование взаимосвязаны, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии и по мнению Л.С. Выготского этот критерий (ступени системы воспитания и обучения) более удачный, чем критерий биогенетического принципа.

Ко *второй группе* относятся периодизации, основанные на одном *внутреннем критерии*, выбранном авторами произвольно. Например, *П.П. Блонский (1884-1941)* предложил объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак – *дентицию* (появление и смену зубов), а детство разделил на три эпохи.

Согласно З. Фрейду *сексуальное развитие* определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Стадии развития связаны со *смещением эрогенных зон* — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

По мнению Л.С. Выготского, периодизации, основанные на одном признаке, субъективны, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства.

Л.С. Выготский, работая над проблемой периодизации, предложил при создании периодизации использовать в качестве критериев анализ *социальной ситуации развития ребенка и психологические новообразования*, учитывать переходные *критические периоды развития* от рождения до юношества.

Проблема периодизации интересовала и А.Н. Леонтьева, который ввел понятие «*ведущий тип деятельности*», которая является определяющей в развитии ребенка.

Характеристика критериев возрастной периодизации, принятых в советской психологии: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологическое новообразование, кризис развития

Первым критерием возрастной периодизации психического развития является *социальная ситуация развития* ребенка, под которой понимается *то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для данного возрастного периода, определяет динамику развития на протяжении соответствующего периода и изменения, происходящие в этом периоде*. Социальная ситуация развития проявляется в конкретной форме значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Она определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, в которых им приобретаются новые психические свойства и качества. Каждый возрастной период характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Анализ и оценка социальной ситуации развития позволяет выяснить и понять условия, в которых возникают и развиваются психологические новообразования, являющиеся результатом развития ребенка в данном периоде.

В структуре социальной ситуации развития Л.С. Выготский выделял объективный и субъективный аспект. *Объективный аспект* определяет место личности в системе социальных отношений, включает в себя различные объективные сферы взаимоотношений личности с социумом. *Субъективный аспект* указывает на *переживание* личностью своего положения в системе общественных отношений.

Представление о структуре социальной ситуации развития далее было развито Л.И. Божович. Как и Л.С. Выготский, она выделяла объективный и субъективный аспекты социальной ситуации развития. *Объективный аспект* — это «определенное место в системе доступных ребенку общественных

отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» (Л.И. Божович, 1995, с. 189). При этом, социокультурные ожидания, требования и предписания, имеют историческую природу и вырабатываются обществом в соответствии с образом детства и культурными представлениями о возрастно-психологических особенностях ребенка.

Субъективный аспект – внутренняя позиция ребенка, отражающая его отношение к собственной объективной социальной позиции, преломленное системой потребностей и мотивов. Под *внутренней позицией* Л.И. Божович понимала *систему внутренних факторов, преломляющую и опосредствующую воздействия среды и определяющую то, как ребенок относится к своей объективной позиции в обществе, которую он фактически занимает или хотел бы занимать*. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребёнком как субъектом отношений.

Следующим критерием возрастной периодизации является *ведущая деятельность* – это та деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование у человека основных психологических новообразований на данной ступени развития. В рамках ведущей деятельности происходит развитие психических функций и свойств личности ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям.

Каждая стадия психического развития характеризуется соответствующим видом ведущей деятельности, поэтому признаком перехода от одной стадии к другой является изменение этой деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие. Важно знать, что появление на очередном этапе развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Исследования позволили выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. *Непосредственное эмоциональное общение* ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до 1 года.
2. *Предметно-манипулятивная деятельность* ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).
3. *Сюжетно-ролевая игра*, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).
4. *Учебная деятельность* младших школьников от 6 до 10-11 лет.
5. *Интимно-личностное общение* подростков со сверстниками в возрасте от 10-11 до 14-16 лет.

6. *Учебно-профессиональная деятельность* юношей в возрасте от 14-16 до 18-20 лет, центральной линией развития которых выступает самоопределение.

А.Н. Леонтьев выделил основные *признаки* ведущей деятельности:

во-первых, это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности;

во-вторых, это деятельность, в которой формируются и перестраиваются частные психические процессы;

в-третьих, это деятельность, от которой сильно зависят наблюдаемые в данный период развития основные изменения личности ребенка.

Анализ теории деятельности Д.Б. Элькониным позволил ему обнаружить *два основных типа ведущих видов деятельности* и регулярность смены деятельности первого типа деятельностью второго типа и затем наоборот. В *деятельности первого типа* развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера, сфера смыслов и значений, а в *деятельности второго типа* — операционально-техническая сфера, сфера деятельности человека, направленная на усвоение способов действий с предметами, соответствующих знаний о предметах.

Таким образом, в определенной социальной ситуации развития и в процессе осуществления ведущего вида деятельности, возникают качественно новые *психологические образования*, составляющие сущность каждого возрастного этапа и выступающие третьим критерием возрастной периодизации.

Понимание психологического новообразования как результата закономерных процессов развития на определенной возрастной ступени принято в культурно-исторической концепции психического развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин). Однако и в зарубежных концепциях периодизации возрастного развития используется принцип выделения центральных новообразований каждого возрастного периода. В частности, идея выделения центральных новообразований, присущих различным возрастным стадиям, получила применение спустя несколько лет после работ Л.С. Выготского в психосоциальной теории развития Э. Эриксона.

Психологическое новообразование — это:

— во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

— во-вторых, новообразование — обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л.С., 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего

процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л.С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л.С., 1984, с. 254). Под новообразованиями понимают широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (как самооценка в подростковом возрасте).

Л.С. Выготский говорил о *двух видах новообразований: частичных и центральных*. По мнению Л.И. Божович «именно ... центральное для данного возраста системное новообразование, являющееся как бы обобщенным результатом, итогом всего психологического развития ребенка в соответствующий период, не остается нейтральным по отношению к дальнейшему развитию, а становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста» (Божович Л.И., 1978, с. 199).

Значимость понятия «психологическое новообразование» состоит в том, что появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологический облик личности, потребности, поведение, отношение к деятельности, ранее сложившуюся систему взаимоотношений. Это новое в поведении окружающими не всегда принимается как естественное и кажется проявлением упрямства или капризов, что зачастую увеличивает конфликтность отношений.

Кризис развития — это следующий критерий периодизации развития ребенка. Л.С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л.С., 1984, с. 384). Кризис — это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях.

Стабильные и критические периоды развития. Проблема кризисов развития в исследованиях советских психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Т.В. Драгунова и др.). Структура возрастного кризиса.

С греческого «krisis» – «решение, поворотный пункт, исход, суд», то есть, резкий, крутой перелом в течении какого-либо процесса, меняющий его форму, направление, а также точка выбора, перечеркивающая что-то в прошлом.

Согласно Э.Ф. Зеер выделяют нормативные и ненормативные кризисы. *Нормативные кризисы* – необходимые для нормального, поступательного хода личностного развития кризисы психического развития и кризисы профессионального развития. *Ненормативные кризисы* – носят вероятностный или невротический характер, обусловлены различными психическими изменениями: «перестройка сознания, бессознательные впечатления,

инстинкты, иррациональные тенденции – все, что порождает внутренний конфликт, рассогласование психологической целостности» [Зеер Э.Ф., 1997, с. 131].

А.Н. Леонтьев разделял «кризис» и «критический период», где последний понимается как неизбежный переход с одной стадии развития на другую, связанный с качественными изменениями в развитии, а «кризис» трактуется как негативное явление, свидетельство несовершенство своевременно перехода.

Сущностью каждого кризиса развития, по Л.С. Выготскому, является перестройка внутреннего переживания, определяющего *отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением*. Аналогичного подхода придерживалась и Л.И. Божович, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка. Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

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

Кризис развития имеет две стороны, раскрывающие его психологическое содержание и значение для последующего развития:

— *разрушительная сторона кризиса* включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах;

— *позитивная, конструктивная сторона* является обратной по отношению к первой. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», — подчеркивает В.В. Давыдов (Давыдов В.В., 1986, с. 76). В данном случае имеются в виду психологические новообразования.

Таким образом, *критический период* развития – это неизбежный период, связанный с изменением социальной ситуации развития, с разрушением старой системы отношений, а затем освоением и принятием новой.

Выделяются следующие особенности протекания кризисов развития:

- *неотчетливость границ*, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов;

- *трудновоспитуемость детей* в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за

быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л.С, 1984, с. 252-253). Этап кризиса, как правило, сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов.

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:

- «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).

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

- стадия фантастического синтеза (от рождения до 7 лет);
- стадия анализа (от 7 до 12 лет);
- стадия рассудочного синтеза (от 12 до 16 лет);

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;
- от 7 до 12 лет. В этом возрастном периоде начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей. Их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных интересов.

Примером современной периодизации является схема, предложенная российским психологом ***В.И. Слободчиковым*** в 1980-х годах.

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 завершённый 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

Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину.

Закон чередования, периодичности в детском развитии, сформулированный Д.Б. Эльconiным, позволил представить эпохи и стадии онтогенеза психики следующим образом:

1) эпоху раннего детства Д.Б. Эльконин делит на две стадии (периода) — младенчество (с освоением мотивационно-потребностной (М-П) сферы), открывающееся кризисом новорождённости, и ранний возраст (с освоением операционально-технической (О-Т) сферы) с кризисом 1-го года жизни;

2) эпоху детства он делит на дошкольный (М-П) возраст, открывающийся кризисом 3 лет, и младший школьный (О-Т) с его кризисом 6-7 лет;

3) эпоха отрочества делится на подростковый возраст (М-П) с кризисом 10-11 лет и раннюю юность (О-Т) с кризисом 14-15 лет.

ТЕМА: Пренатальное развитие. Младенчество

Пренатальный период длится около 266 дней и подразделяется на 3 основные этапы: *зародышевый, эмбриональный и плодный периоды*.

Наиболее важные особенности развития ребёнка в пренатальном периоде отражены в следующей таблице:

Краткий обзор содержания этапов пренатального развития

Три мес тр	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
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

В пренатальном развитии выделяют *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.

Особенности психоневрологического развития. Нервная система формируется с 3-й недели после зачатия; 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. 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.

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

Для оценки состояния здоровья новорождённого используются определённые методики. Наиболее часто применяется *шкала Апгар* (названа в честь Вирджинии Апгар, разработавшей её), которая содержит пять основных показателей состояния ребёнка. 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.

Таблица - 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

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.

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.

Младенчество

Кризис новорожденности. Длится примерно первых два месяца постнатальной жизни; это – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. У новорожденного нет ни единой сложившейся формы поведения. Все складывается при жизни. В этом заключается биологическая сущность беспомощности.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, – человеческое лицо. Из реакции сосредоточения на лице матери возникает *комплекс оживания* – важное новообразование, которое знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития – младенчества. Появление комплекса оживания 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. Социальная ситуация развития младенца определяется двумя условиями. Во-первых, младенец биологически — беспомощное существо, самостоятельно 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. Л.С. Выготский характеризовал социальную ситуацию развития в младенческом возрасте как ситуацию «МБИ», ситуацию *взаимной связанности младенца и ухаживающего за ним взрослого*.

Первоначально необходимость связи младенца со взрослым приводит (при отсутствии речи) к появлению особых, неречевых форм их общения, получивших название *непосредственно-эмоционального общения*, которое и становится ведущей деятельностью в младенческом возрасте.

Согласно данным М.И. Лисиной, к 2,5 мес. у детей можно констатировать оформление потребности в общении. Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, М.И. Лисина назвала *ситуативно-личностным*. С развитием хватания, манипулирования предметами ситуативно-личностное общение начинает изживать себя. Умеющий действовать с предметами ребенок занимает новую позицию в системе *ребенок-взрослый*. В промежутке между 6 месяцем жизни до 2 лет формируется *ситуативно-деловой* вид общения, протекающий на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого.

Если в этом возрасте ребенок лишен общения и внимания или ограничен в контактах со взрослыми, то развивается глубокая физическая и психическая отсталость, именуемая *госпитализмом*.

Развитие моторной активности младенца. Развитие моторики младенца подчинено определенной схеме: движения совершенствуются от грубых, крупных, размахистых к более мелким и точным, причем сначала совершенствуются движения ручек и верхней половины тела, затем — ножек и нижней части тела. Психологически наиболее важным является развитие *акта хватания* — это предтеча предметно-манипулятивной деятельности ребенка. Из акта хватания ближе к 10-11 месяцу жизни развивается *пинцетный зажим*, являющийся простейшим проявлением действий, именуемых *мелкой (тонкой) моторикой*. Из других важных моторных реакций первого полугодия жизни отметим сидение и стояние. Во втором полугодии появляются *повторные, цепные реакции и реакция подражания*. Важным итогом, новообразованием, младенчества является *способность к самостоятельному передвижению ребенка в пространстве*, составляющая одно из условий изменений социальной ситуации развития в конце младенчества.

Развитие познавательных процессов младенца. Общий принцип, которому подчинено развитие младенца: *сенсорное развитие опережает моторное*, и это существенно отличает младенца от детенышей животных.

Сенсорно-перцептивное развитие младенца. Младенцы обладают способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, его свойства и обрабатывать поступающие сигналы, несмотря на то, что их сенсорно-перцептивные системы продолжают развиваться и совершенствоваться.

Зрение. Острота зрения резко возрастает в первые месяцы жизни. Привлекает и надолго удерживает внимание младенцев главным образом *движение предметов, черно-белые контрасты, изменения размеров и положения предметов в пространстве*.

В первые месяцы жизни улучшается *восприятие глубины*. Одна из важнейших способностей, 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.

Чувствительность к цвету развивается довольно рано. Во второй половине первого года жизни способен различать *красный, желтый и синезеленый цвета*. Младенцы раньше начинают различать разные цвета, чем оттенки одного цвета.

Акт *смотрения* развивается в следующей последовательности: в 2-3 нед. появляется *конвергенция глаз*, но на предмете остановить взор ребенку еще трудно. В 3-5 нед. возникают кратковременные задержки взора на предмете. В 4-5 нед. ребенок может следить за предметом на расстоянии 1-1,5 м, в 2 мес. научается следить задвигающимся 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. В дальнейшем устанавливаются различные функциональные связи глаза с органами движения и другими органами чувств. К 4 мес. акт смотрения оказывается уже достаточно сформированным. Зрение 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, в связи с развитием движений рук, а также 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.

Слух. С рождения дети слышат довольно хорошо, но, чтобы вызвать у новорожденного ответную реакцию, необходим более громкий звук, чем для взрослого. На 10-12-й день у младенца появляется реакция на звуки человеческого голоса. На 2-м мес. звук голоса, музыкальные звуки могут вызывать торможение пищевого и двигательного рефлексов: ребенок замирает, услышав голос матери. Важной способностью является способность к *слуховой локализации*, которая отчетливо проявляется уже к 4-му месяцу жизни.

После 4-5 мес. вырабатывается реакция дифференцировки звуков: ребенок различает голоса близких людей. Во второй половине первого года жизни эта дифференцировка становится более тонкой и точной: младенец различает интонации, с которыми к нему обращается взрослый. Существеннейшим приобретением конца 1-го года жизни является способность к различению звуков человеческой речи, фоном.

Обоняние, вкус, тактильная чувствительность. 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 — позже).

Ощущения температуры, прикосновений у ребенка очень тонки и обнаруживаются очень рано.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве; развитие элементарных форм восприятия и мышления. Исследователи указывают на ранние сроки образования условных рефлексов у младенцев. 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 уравниваются).

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.

По мере того как 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. Ориентировка младенца в окружающем мире, 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-м полугодии жизни) свидетельствует о том, что глаз, следя за рукой, наконец «научился разбираться» в местоположении предмета. 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 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. 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.

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, поэтому с новой игрушкой он манипулирует охотнее, чем со старой. Однако до 8-9 месяцев ребенку предмет интересен лишь как предмет для манипуляции, а затем ребенок начинает действовать с незнакомым предметом, исследуя его: ощупывает поверхность, переворачивает,

медленно двигает, а потом 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, или постоянство предметов*), 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.

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 наглядно-действенного характера*.

Таким образом, пассивность, с которой новорождённый относился к миру, в младенчестве уступает место *активному интересу*, что делает возможным развитие восприятия, памяти, внимания и т.д. Исследователи младенческого возраста считают, что *моторика аффективного типа в младенческом возрасте сменяется сенсомоторной активностью*. Л.С. Выготский указывал, что к концу младенчества 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. появляется *подражание*, а к 10 мес. — *первые применения орудий и употребление слов*, выражающих желание. Исходя из этого 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).

Речевое развитие младенца. У младенцев рано, еще на этапе доречевого общения, формируется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого. Предпосылкой будущей речи являются *вокализации*. Вокализации возникают как *сопровождение активных действий ребенка* и служат голосовым аккомпанементом предметных действий. Н.Л. Фигурин и М. П. Денисова описали *этапы развития вокализаций (говорения)*: 1) этап гуканья и гуления (со 2 по 6 мес.), 2) этап лепета и лепетного говорения (с 6 по 10 мес.), 3) этап появления первых псевдослов, слов-предложений (с 10 по 18-20 мес.).

В совокупности слушание речи взрослых и вокализации М.И. Лисина назвала *голосовым общением* — особой разновидностью личностного и

делового ситуативного общения. При развитии голосового общения формируется речевой слух и отрабатываются *речевые артикуляции*.

Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым, появляются и новые средства коммуникации. Таким средством становится *речь*, поэтому интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых.

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

Эмоциональная сфера младенца. Первичным проявлением эмоциональности является «комплекс оживления», но эта реакция первоначально не дифференцирована и адресуется всем, даже маске.

У ребёнка первого года жизни на лице отражаются *страх, удивление, страдание, удовольствие*. Первоначально они связаны с удовлетворением базовых биологических потребностей, к концу года они 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.).

В течение первых 3—4 мес., кроме «комплекса оживления», появляется ряд реакций, выражающих различные эмоциональные состояния. Основные из них:

1) *«удивление в ответ на неожиданность»*: младенец замирает, а потом пятится назад. Характеризуется торможением двигательной активности и снижением сердечного ритма в ответ на неожиданное явление;

2) *«тревожное состояние в ответ на физический дискомфорт»*: характерны усиление двигательной активности, закрывание глаз, повышение сердечного ритма и плач. Эти изменения возникают в ответ на боль, холод и голод;

3) *«расслабление в ответ на удовлетворение потребности»*: снижение мышечного тонуса и закрывание глаз, наблюдаемые после кормления;

4) *«возбуждение при восприятии знакомого явления»*: это и есть «комплекс оживления». Двигательная активность, улыбка, радостный лепет появляются при виде знакомого явления или при общении.

У 8-10-месячных младенцев появляются *страх и гнев*. Страх возникает при встрече с незнакомым человеком или явлением и отражает определённый

уровень когнитивного развития ребёнка. Гнев, как правило, вызывается разочарованием (например, невозможность достать интересующий предмет).

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*.

Личностное развитие младенца. Личностью, в психологическом понимании этого термина, младенец еще не является, но в этом периоде закладывается «фундамент» базовых черт будущей личности, её типологические особенности. Основными условиями этого процесса выступают качественные особенности общения родителей с ребёнком, их собственные личностные свойства.

Одним из фундаментальных свойств личности, развивающихся в младенчестве выступает *базовое доверие (или недоверие)*. Подробное описание закономерностей его развития представлено в теории Э. Эриксона. Следует также отметить теоретические взгляды З. Фрейда, в которых описывается личностное развитие ребёнка на оральной стадии и возможные последствия фиксации развития на ней: *орально-пассивный и орально-агрессивный типы личности*.

Однако самым ранним проявлением индивидуальности будущей личности, обнаруживающем себя с самых первых дней в поведении младенца, является различие в *темпераменте*. Оно даёт о себе знать в том, что одни дети много кричат, плачут, а другие ведут себя спокойно; некоторые спят в определенные часы, другие спят и бодрствуют вне всякого расписания; одни подвижны, постоянно ворочаются, передвигаются, другие способны подолгу лежать тихо.

Американские психологи А. Томас и С. Чесс (1977) 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, они выделили 3 группы детей: *спокойные, трудные и заторможенные*. Данные различия обуславливают то, как будет формироваться индивидуальная ситуация межличностного взаимодействия между родителями (с учетом их индивидуальных качеств темперамента и личности) и ребёнком, а также складываться условия для формирования характера будущей личности.

Феномен детской привязанности. Теория привязанности. Теория детской привязанности — это психологическая модель, в которой описывается

динамика межличностных отношений ребёнка и самого близкого для него взрослого человека, типы привязанности, условия их формирования и последствия, вызываемые типом привязанности, проявляющие себя в общении, поведении и деятельности даже взрослого человека. У новорожденных привязанность направляет ребенка к поиску близости со значимым взрослым, когда они встревожены, ожидая, что они получают защиту и эмоциональную поддержку.

Джон Боулби (1907-1990), один из основателей теории привязанности, считал, опираясь на идеи *этологии* (наука, изучающая биологические основы поведения животного, а также его значение в процессе онтогенеза и филогенеза для приспособления к среде обитания), что склонность младенцев развивать привязанность к значимым взрослым является результатом эволюции, поскольку поведение привязанности облегчает для ребенка процесс выживания в новой для него среде после рождения. В присутствии взрослого ребенок использует его в качестве «надежной базы» для исследования окружающего мира. При этом, привязанность между ребёнком и взрослым формируется, даже если этот значимый взрослый не является внимательным и отзывчивым, т.к. новорожденные не имеют возможности покинуть непредсказуемые или холодные взаимоотношения и вместо этого они должны подстраиваться под них. Исследования *Мэри Эйнсворт* (на основе ее эксперимента под названием «Незнакомая ситуация») в 1960-е и в 1970-е годы обнаружили, что у детей будут формироваться различные модели/типы привязанности, в зависимости от того, каким был ранний опыт взаимодействия со значимым взрослым. Ею были выделены 4 типа привязанности: *надежный, избегающий, тревожно-амбивалентный, дезорганизующий*.

Ребенок может иметь разный тип привязанности к каждому из родителей, а также к любому значимому взрослому, так как привязанность является характерной чертой определенных взаимоотношений. Примерно после пяти лет дети, как правило, проявляют один устойчивый паттерн привязанности. Таким образом, то, как личность ребенка развивается после пяти лет, определяется специфическими методами родительского воспитания, используемыми на ранних этапах его развития. Проявления привязанности напрямую связаны с поведенческими моделями и могут помочь предсказать будущую личность ребенка и взрослого в дальнейшем.

Кризис 1 года. Данный кризис является логическим завершением младенчества и началом нового возрастного периода – раннего возраста. Начало кризиса 1 года и его психологическое содержание связано с несколькими новообразованиями, появляющимися к концу первого года жизни и оказывающими существенное влияние на сложившуюся ранее и

господствовавшую на протяжении младенчества социальную ситуацию развития – «МЫ».

Первое новообразование — *развитие ходьбы, или способности к самостоятельному перемещению в пространстве*. Благодаря этому не просто расширяется пространство ребенка, а *ребенок отделяет себя от взрослого*. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «МЫ»: теперь не взрослый ведет ребенка, а ребенок ведет его, куда захочет. Второе новообразование относится к речи — *появление первого слова*. Значение его в том, что ребёнок использует слово для воздействия на взрослого, его поведение, то есть ребёнок отрывает себя от взрослого.

Следующее психологическое новообразование, выделенное Л.И. Божович, — *эмоционально-насыщенные образы и представления* — определяют такой важный момент кризиса как появление *аффектов и воли*. В связи с появлением эмоционально-насыщенных представлений, позволяющих ребёнку оторваться от непосредственной ситуативности его поведения (он становится субъектом, но ещё не осознаёт этого), у него возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим – *«гипобулические реакции»*. Они выявляются, когда ребенку в чем-то отказано, что-то запрещено: он кричит, бросается на пол, отказывается ходить (если уже ходит), бьёт ногами о пол, отталкивает взрослых и т.д. Такие реакции при неправильном воспитании в этом периоде выявляются с ещё большей силой и закрепляются как формы поведения. При правильном поведении взрослых, при их готовности изменять ранее выработанную форму отношений с ребёнком и устанавливать новую, кризис постепенно затухает.

ТЕМА: Ранний возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка в раннем возрасте. Новообразования, возникающие к концу 1-го года жизни, вызывают необходимость построения новой *социальной ситуации развития*. Это ситуация *совместной деятельности со взрослым человеком*. Содержанием этой совместной деятельности становится усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром. Социальную ситуацию развития в этом возрасте можно представить следующей схемой: **«ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый»**. Это означает, что в раннем возрасте ребенок всецело поглощен предметом, что проявляется, например, в том, как ребенок возит за собой машину – он все время смотрит на этот предмет. Однако, за предметом ребенок ещё «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, стремится выполнять индивидуальные собственные действия с этим предметом (он им вначале только манипулирует). Это противоречие решается в новом виде *ведущей деятельности* – *предметно-манипулятивной деятельности*, направленной на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Она предметная, так как мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления.

Развитие предметной деятельности в раннем возрасте. Предметная, или предметно-манипулятивная, деятельность является ведущим видом 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 орудия, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Путем простого манипулирования не возможно выявить скрытые свойства предметов. Только взрослый способен раскрыть ребенку, зачем нужна эта или иная вещь.

Развитие предметных действий детально изучил и описал Д.Б. Эльконин. Анализируя процесс развития предметной деятельности, он сформулировал и исходил из следующих основных положений:

1. ребенок самостоятельно никогда не сможет открыть общественной сущности, общественной функции, общественного способа употребления предметов;
2. на вещи не написано, для чего она служит, так как её физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с нею произведено;
3. принципиальное отличие орудийной деятельности от манипулятивной 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 и действие с ним будет простым манипулированием;
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 научается использовать орудие, у него возникает цель, которая ориентирует действия ребенка с предметами. Например, только после того, как ребенок выпьет из чашки воду, у него возникнет цель – пить из чашки воду.

Развитие предметной деятельности происходит вначале так, что первоначально её цель и предметная ориентация, исполнение и оценка слиты.

Расчленение этих элементов происходит постепенно по мере развития предметно-манипулятивной деятельности.

Всего Д.Б. Эльконин выделил 3 этапа в развитии предметно-манипулятивной деятельности:

- *этап неспецифических действий* ребёнка с предметами, на котором освоение общественных функций предмета и тех целей, которые могут быть достигнуты, возможно только в ходе совместной деятельности со взрослым. 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, когда взрослый отрывает ориентировочную часть действия от исполнительской и хочет, чтобы ребенок тоже сделал это. Далее следует речевое указание, и все действия ребенок выполняет сам. Такова первая линия развития предметного действия – линия движения от совместности к самостоятельности;

- *этап переноса предметных действий*, на котором происходит развитие ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка. Выделяют два типа переноса, т.е. употребления действий в неадекватной ситуации: перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный; перенос действия по ситуации;

- *этап появления игрового действия с предметом*, когда ребенок начинает использовать вначале предметы в качестве заместителей других предметов, а затем и игрушки в предметных действиях. Все это свидетельствует, что происходит дальнейшая схематизация действия. Ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека, начинает узнавать в своих действиях действия взрослого человека. Таким образом, перемена действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя с ними. Социальная ситуация, характерная для раннего возраста, начинает распадаться и, пользуясь схемой, можно показать её следующим образом: **«ребёнок – предмет – ВЗРОСЛЫЙ»**. Это означает, что 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.

В структуре предметно-манипулятивной деятельности следует различать *соотносящиеся и орудийные действия*, которые имеют большое значение для психического развития ребенка. К *соотносящимся действиям* относятся такие,

когда 2 или 3 предмета (или 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.

К *орудийным действиям* относятся те, в которых один предмет используется для воздействия на другой предмет, т.е. используется как орудие. Например, во время прогулки на улице использует палочку для постройки в песке «озера». В орудийных действиях зарождаются и развиваются некоторые формы интеллектуальных операций, происходит развитие наглядно-действенного мышления, формируются первые бытовые и трудовые навыки ребенка.

Познавательное развитие в раннем возрасте. К началу раннего возраста ребенок уже воспринимает свойства окружающих предметов, учится устанавливать простейшие связи между предметами и использовать эти связи в своих предметных манипуляциях. Это является важной предпосылкой для дальнейшего интеллектуального развития. По словам В.С. Мухиной «основу умственного развития в раннем возрасте составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий».

Предметная деятельность, прежде всего, способствует развитию ***восприятия***, поскольку осуществление предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета.

Точность восприятия в раннем возрасте достаточно велика, но оно своеобразно. Во-первых, воспринимая, ребёнок фиксирует какое-то одно свойство объекта, и в последующем ориентируется на это качество при узнавании объекта. Во-вторых, восприятие в этом возрасте аффективно окрашено и тесно связано с практической деятельностью.

Чтобы восприятие стало полным и всесторонним, ребенок должен овладеть новыми действиями восприятия. Такие действия складываются в процессе овладения соотносящими и орудийными действиями предметно-манипулятивной деятельности. Например, играя с пирамидкой ребенок выполняет множество соотносящих действий, чтобы её собрать. Эти действия называются *внешними ориентировочными действиями восприятия*, они позволяют ребенку добиться правильного практического результата (собрать пирамидку). Внешние ориентировочные действия складываются у ребенка также 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. Таким образом, ребёнок вначале с помощью внешних ориентировочных действий осуществляет соотнесение, сравнение свойств предметов, а затем переходит к зрительному

соотнесению этих свойств. В данном случае в конце раннего возраста складываются предпосылки для развития нового типа действий восприятия – *внутренних действий восприятия*. Но они получают интенсивное развитие уже в следующем возрастном периоде.

Кроме зрительных действий восприятия в раннем возрасте интенсивно развивается и слуховое восприятие. В частности, интенсивно развивается фонематический слух, позволяющий воспринимать звуки родного языка.

Ребенок после достижения 2-х летнего возраста способен усвоить представления о 5-6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник), 8 основных цветах, но, при этом, еще плохо называет их.

Восприятие на протяжении раннего возраста является ведущей психической функцией, от развития которой зависит развитие остальных психических процессов. Л.С. Выготский указывал, что все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия».

Память ребенка раннего возраста проявляется всегда только в активном восприятии – узнавании. Также память в этом возрасте носит произвольный характер, ребенок не сам вспоминает, а «ему вспоминается». Память еще не действует как отдельный процесс.

Преобладающие виды памяти: двигательная, эмоциональная и частично образная. Для раннего возраста, вследствие общей пластичности центральной нервной системы, характерно проявление хорошей памяти (например, многие дети могут наизусть рассказывать длинные стихотворения).

Мышление, которое появляется на пороге раннего возраста, обязано развитию восприятия. Мышление проявляется в использовании связей между предметами для достижения какой-либо цели. Установление новых связей идет путем проб и ошибок. Некоторые дети, достигнув результата, специально возвращают предмет назад и то приближают, то отодвигают его.

Таким образом, мышление детей проявляется вначале в том, что они решают задачи посредством *внешних ориентировочных действий*. Эти действия отличаются от внешних ориентировочных действий восприятия, направленных на выявление и учет внешних свойств предметов. Мышление, основанное на внешних ориентировочных действиях, называется *наглядно-действенным*.

Постепенно в раннем возрасте у детей также появляются мыслительные действия, выполняемые без внешних проб, в уме. Ребенок переносит способ, отработанный в одной ситуации, в сходную ситуацию. В основе этого лежат пробы, сделанные в уме, когда ребенок действовал не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления. Такое мышление, в котором решение задачи осуществляется

посредством внутренних действий с образами, называется *наглядно-образным*. Но в раннем возрасте ребенок решает с его помощью ещё ограниченный класс задач, большинство задач решаются в наглядно-действенном плане.

Таким образом, к концу раннего возраста мыслительная деятельность характеризуется тем, что ребёнок уже способен к простым обобщениям, переносу приобретенного опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые, умеет устанавливать связи между явлениями и предметами путем экспериментирования.

В связи с овладением речью и развитием наглядно-образного мышления в раннем возрасте начинается развитие **воображения** как психического процесса. Оно носит ещё примитивный репродуктивный характер. Но, вместе с тем, всё это создаёт необходимые предпосылки для возникновения очень важного приобретения интеллекта человека – *знаково-символическая функция сознания*. Благодаря данной функции в конце раннего возраста ребенок начинает понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их заместителями. Однако основное развитие знаково-символическая функция получает в следующих возрастах и завершает своё развитие во взрослости.

Развитие речи в раннем возрасте. Ранний возраст является сензитивным периодом для развития речи. Успешность развития речи определяется такими факторами как: состояние фонематического слуха ребёнка, понимание им слов, готовность артикуляционного аппарата к произнесению звуков, слов, а также качество общения взрослых с ребёнком.

Динамика развития речи в раннем возрасте высока – за 2,5 года раннего возраста речь развивается от примитивных называний до осознанного выражения мысли, беглой речи, состоящей из грамматически правильных предложений.

Основные этапы развития речи в раннем возрасте.

Этап автономной детской речи. Хронологическая протяжённость этого этапа датируется, как правило, началом 11 месяца жизни – концом 18 месяца. Это особенный этап, когда ребенок начинает говорить на каком-то своём языке. Первым описал автономную детскую речь Ч. Дарвин. Он заметил, что прежде чем использовать общепринятый язык, ребенок говорит на своеобразном языке, мало напоминающем язык взрослых. Автономная детская речь отличается фонетикой, а также значением слов. Активно изучал данный вид речи также В. Штерн.

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава общепринятых слов. Чаще всего это совершенно не похожие на слова взрослых звуко сочетания (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). Это не воспроизведение слов взрослого, а изобретение своих собственных звуко сочетаний.

Из этих двух уже названных особенностей автономной детской речи вытекает третья, связанная с ее использованием: понять ее может только тот, кто хорошо знает ребенка, кто может разгадать его «шифр». Кроме того, общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации. Слово обозначает 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 обычные 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.

Автономная детская речь отражает особенности мышления ребенка на этом этапе развития. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. 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. 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.

Этап возникновения активных слов (длится примерно от 1,5 годовалого возраста до конца первого полугодия третьего года жизни). Данный этап развития речи знаменуется появлением первых настоящих слов, ребёнок начинает говорить.

Долгое время считалось, что детская речь возникает из прямого подражания речевым звукам взрослого, однако оно не является главным. Умение подражать, воспринимать и воспроизводить чужие слова еще не ведет к появлению собственных слов ребенка. Слово — это прежде всего знак, т.е. заместитель предмета. За каждым словом стоит то, что оно обозначает. Если такого предмета нет, а взрослый и ребенок до 1,5 лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много

взрослый ни разговаривал с ребенком и как бы хорошо он ни воспроизводил его слова. Также, если ребенок 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*. Процесс порождения первых слов ребенка исследовался М.Г. Елагиной.

Звуковая сторона языка в возрасте 1,5 - 2 года становится предметом деятельности ребенка. Дети любят произносить какое-либо слово, часто искаженное и ничего не значащее, только потому, что им нравится его звучание, они с удовольствием повторяют знакомые слова, как бы играя речевыми звуками.

М.Г. Елагина установила, 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). Следовательно, 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. Длительная задержка развития речи на этом этапе объясняется 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. Но более значимой причиной речевой задержки является недостаточное общение взрослых с ребенком. Индивидуальные игры ребенка с предметами 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.

Этап усвоения грамматического строя речи (соответствует третьему году жизни). 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.

Данный этап характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка, которая происходит по нескольким линиям:

- во-первых, расширяется круг речевого общения ребенка (близкие взрослые, малознакомые люди; сверстники);
- во-вторых, резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Такая речевая фиксация имеет огромное значение для формирования вербального мышления ребенка;
- в-третьих, значительно возрастает интерес детей к речи взрослых: дети прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. Ребенок уже понимает содержание простых сказок и стихов, любит слушать их в исполнении взрослых. Малыши легко запоминают 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.

Указанные достижения возможны благодаря освоению ребенком грамматической формы речи, которая позволяет связывать между собой отдельные слова. В усвоении грамматического строя русского языка в раннем возрасте выделяются два периода (по данным А.Н. Гвоздева).

Первый период (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев), на котором ребёнок употребляет предложения, состоящие из аморфных слов-корней, во всех случаях употребляемых в одном неизменном виде. В этом периоде существуют две стадии:

1) стадия однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев). Здесь ребенок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое, например, «Упала» или «Киса»), остальные члены того же предложения только предполагаются и могут выводиться только из ситуации и выражаться невербальными средствами ребенка (жестами, мимикой);

2) стадия предложений, состоящих, главным образом, из двухсловных предложений, включающих подлежащее и сказуемое (например, «Киса ушла», «Ляля упала»).

Второй период (от 1 года 10 месяцев до 3 лет) отличается тем, что в нем 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 предложениях: 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). На этой стадии ребенок в основном овладевает употреблением большинства союзов (как, потому что, а, и, когда, только и пр.) и предлогов (над, под, на, рядом и пр.).

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*).

Л.Ф. Обухова указывает следующие 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 инструкций и поручений (после 2,5 лет до 3 лет) и, наконец, понимание рассказов, т.е. контекстной речи.

2. В раннем возрасте происходит первое языковое «открытие», описанное В. Штерном, в результате чего ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента (2 года) ребенок обнаруживает выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: «Что это?», «Кто это?».

3. Имеются особенности в развитии фазической и семической стороны языка: в начале раннего возраста в речи ребенка наблюдается феномен однословного предложения, когда, по Л.С. Выготскому «фазически – это слово, семически – предложение».

4. Имеется также второе языковое «открытие» - это «открытие» флективной природы языка, описанное К. Бюлером. На границе 2-го и 3-го годов жизни ребенок «открывает», что слова в предложении связаны между

собой. Как установил Гвоздев А.Н., сначала слова употребляются в женском роде, затем в мужском и, наконец, появляется дифференциация, т.е. правильное словоупотребление.

5. В раннем возрасте значения детских слов изменяются от многозначности к однозначности. 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.

Личностное развитие в раннем возрасте. Ранний возраст – важный период для личностной социализации ребенка (социализация – 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 с развитием *самосознания* ребенка. 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.

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.

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.

Признаки, указывающие на развитие самосознания у ребенка:

- 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;

- описание своего поведения. На 3-м году жизни малыш, выполняя какое-либо действие, описывает его словами, приговаривая: «Я сяду», «Я строю», «Я ем», «Тима сидит» и т.д.;

- узнавание себя. Например, ребёнок узнает себя в зеркале (в одном эксперименте детям пачкали нос и подводили к зеркалу. Дети до 22 месяцев не реагировали на свое изображение, а старшие – трогали нос);

- чувство собственности: у ребёнка появляется понимание «моего», принадлежащего ему. В результате расстраивается, если его вещь берут другие, отбирает свои игрушки у детей, взявших их без спроса);

- эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека. После 1,5 лет дети способны утешать расстроенную маму, обнимать, целовать, дать что-нибудь вкусное ей (Развитие личности ребенка, 1987 г., с. 70).

Кризис 3-х лет. Благодаря ведущей предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте появляются следующие новообразования: речь, репродуктивное воображение, наглядно-действенное мышление, самосознание. Последнее является центральным новообразованием этого возраста, именно оно является тем стимулом, благодаря которому распадается старая социальная ситуация развития и проявляется кризис 3-х лет.

Основные симптомы этого кризиса впервые были описаны Эльзой Келер в работе «О личности 3-х летнего ребенка»:

- *негативизм* – отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых. Л.С. Выготский писал: «ребенок не делает, потому что его кто-то попросил»;

- *упрямство* – реакция на собственное решение; состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Здесь происходит выделение личности и выдвигается требование, чтобы с этой личностью

считались. Л.С. Выготский пишет: «Упрямство – такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-то не потому, что ему этого хочется, а потому, что он это потребовал»;

- *строптивость* – это протест против порядков, которые существуют дома, против норм воспитания, образа жизни, к интересовавшим ранее игрушкам. Строптивость направлена вовне, в отличие от упрямства;

- *своеволие* – это стремление к эмансипации от взрослого, так как ребенок сам хочет что-то делать. Однако не следует путать с своеволием, проявляющемся в кризисе 1-го года жизни, когда ребенок стремится к физической самостоятельности. В кризисе 3-х лет речь идет о более глубоких вещах – о самостоятельности намерения, замысла.

Указанные симптомы в той или иной степени выраженности встречаются, как правило, у всех детей. Однако различают еще три второстепенных симптома:

- *обесценивание взрослых*. В свое время Ш. Бюлер описала ужас семьи, когда мать слышала от ребенка в свой адрес слово «дура»;

- *протест-бунт*, который проявляется в частых ссорах с родителями. Л.С. Выготский пишет: «Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними»;

- *деспотизм*, который встречается, как правило, в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть ко всем окружающим и изыскивает для этого множество способов. Можно сказать, что он пытается вернуться в младенчество, где фактически исполнялись все его желания. В семьях с несколькими детьми деспотизм может проявляться в *ревности* по отношению к старшим или младшим.

Благодаря всем указанным симптомам ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими, так как возникает тенденция к самостоятельной деятельности. Все симптомы, по Л.С. Выготскому, вращаются вокруг оси «Я» и окружающих людей. Все это заставляет говорить о психологическом отделении от ближайших взрослых.

Согласно Л.И. 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 одной стороны, присутствует желание действовать по-своему, с другой – соответствовать требованиям значимых взрослых. Это приводит к возникновению амбивалентных тенденций в поведении.

Д.Б. Эльконин, в свою очередь, определяет такие новообразования раннего возраста как *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.

ТЕМА: Дошкольный возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность дошкольного возраста. Психологическое отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для построения новой социальной ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы только семейного круга и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Д.Б. Эльконин указывал, что дошкольный возраст вращается вокруг взрослого человека как вокруг своего собственного центра. При этом взрослый для ребенка открывается в новом видении – как носитель общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т.д.). Социальная ситуация развития дошкольника противоречива, 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 современному ребёнку полностью невозможно, т.к. его жизнь проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Осуществлять такую связь помогает игровая деятельность.

Ребенок с помощью сюжетно-ролевой игры пытается смоделировать реальный мир, существующие в нем отношения и включиться внутрь такой смоделированной модели. Сюжетно-ролевая игра становится ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Осуществлять эту деятельность позволяет еще одна особенность социальной ситуации развития, которая состоит в возникновении взаимоотношений со сверстниками.

В сюжетно-ролевой игре ребенок принимает на себя роли, которые соответствуют определённым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносит в свою игру отношения, связанные 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.

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 внутренних переживаний и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые отношения к самому себе.

Игра и её значение в психическом развитии ребенка. Предметом сюжетно-ролевой игры является взрослый как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила. В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений.

Исследования Д.Б. Эльконина показали, что игра не является всеобщей формой жизни всех детей. Следовательно, игра – историческое образование, возникающее только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда и, в результате чего, возникает «свободный» период, пока ребенок вырастет и сможет включиться в трудовую деятельность. В тоже время у ребенка имеется тенденция активно входить в общественную жизнь, поэтому и возникает игра. Игра становится не сразу сюжетно-ролевой, а проходит довольно значительный путь развития от предметно-манипулятивной до сюжетно-ролевой игры с системой правил.

Младшие дошкольники чаще играют в одиночку в предметные и конструкторские игры, благодаря которым они совершенствуют восприятие, двигательные навыки. При этом дети многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых – в этом основное содержание игры младших дошкольников. Содержание игры исключительно в действиях с предметами.

В среднем дошкольном возрасте игры становятся совместными. Главным в этих играх является имитация определенных отношений между людьми, в частности – ролевых. Благодаря таким играм дети приобщаются к пониманию общественных функций людей.

У старших дошкольников содержанием игры становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети этого возраста

внимательно относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети устремляют свое внимание на то, что «бывает» и «не бывает». В этом возрасте игра уже носит характер сюжетно-ролевой.

Структура сюжетно-ролевой игры:

1) 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, благодаря чему ребенок заменяет реальные предметы заместителями (знакомыми символами) этих предметов;

3) игровые действия;

4) правила игры. Как говорил Л.С. Выготский, ребенок испытывает удовольствие от того, что он действует так, как требуют правила.

Значение сюжетно-ролевой игры для психического развития ребенка заключается в том, что её выполнение способствует развитию:

произвольности психических процессов;

умственной деятельности ребенка (символизация игры возможно только в том случае, если ребёнок мыслит в плане представлений);

чувств и волевой регуляции поведения;

элементов учебной деятельности, поскольку она также требует подчинения правилам поведения;

речи, поскольку необходимость объясняться со сверстниками во время игры стимулирует речевое общение. Также развивается знаковая функция речи (еще одно проявление символизма игры);

рефлексивного мышления. Во время игры периодически встречаются ситуации, в которых возникает необходимость анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, мотивами и поступками других людей.

Помимо игры как ведущей деятельности, большое значение в дошкольном возрасте занимают и другие виды деятельности: изобразительное искусство, в частности детское рисование, музыка, элементарный труд, восприятие сказки, учение.

Познавательное развитие дошкольника. Активное включение ребенка-дошкольника в новые разнообразные виды деятельности, расширение круга его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками способствуют быстрому развитию и совершенствованию его психических познавательных процессов.

Развитие сенсорно-перцептивных процессов. Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны: усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений; овладение

новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Суть первой стороны сенсорного развития состоит в том, что в дошкольном возрасте происходит переход от применения собственного сенсорного опыта ребенка (эта фигура как «домик») к использованию общепринятых *сенсорных эталонов* (С.Э. – выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т.п.).

В период от 3 до 5 лет овладевает представлениями о цвете, геометрических формах, отношениях величин (большой, маленький, самый большой, самый маленький).

Восприятие в дошкольном возрасте не достигает ещё совершенства, поэтому дети часто 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. Также дети ещё затрудняются последовательно обследовать предметы и беспорядочно перескакивают с одного объекта на другой.

Но к 6 годам ребенок при целенаправленном обучении становится способным к планомерному и последовательному обследованию объектов, может описывать их свойства, руководствуясь сенсорными эталонами, пользуясь при этом только одним зрительным восприятием.

Вторая сторона развития восприятия – усвоение новых и совершенствование имеющихся действий восприятия, или перцептивных действий – неразрывно связана с первой. Развитие перцептивных действий проходит в три этапа:

на 1-м этапе процесс формирования перцептивных действий начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. Это этап внешних перцептивных действий;

на 2-м этапе 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-й этап наступает, когда перцептивные действия становятся скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. Но на самом деле этот процесс активен и протекает в сознании или в подсознании ребенка. В результате

внешнее перцептивное действие превращается во внутреннее умственное действие. Таким образом, возникают *внутренние действия восприятия*, но, если появляются задачи, которые ребенок не может решить только с помощью внутренних действий восприятия, то он возвращается к внешним действиям восприятия.

В старшем дошкольном возрасте развивается ориентировка в пространстве и времени; на протяжении всего дошкольного возраста, при этом, действует следующая закономерность: *представления о предметах и их свойствах формируются раньше, чем представления о пространстве, а ориентировка в пространстве предшествует ориентировке во времени*. Под руководством взрослого дошкольник формирует понятия: -лево/право-; -между-, -перед-, -возле-, -над, под, внутри, около- и т.п. Определенные сложности в усвоении этих отношений связаны с эгоцентрической позицией интеллекта дошкольника.

Развитие внимания, памяти и мышления. На протяжении дошкольного периода 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 направляя его на выполняемую деятельность – внимание становится произвольным. Само по себе произвольное внимание развиваться не может, а только благодаря включению ребенка взрослыми в новые виды деятельности.

На первых этапах овладения произвольностью внимания детям трудно управлять этим процессом, поэтому в развитии произвольности внимания помогают рассуждения вслух. Следовательно, произвольное внимание развивается в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. Вместе с тем, непроизвольное внимание остается преобладающим на всем протяжении дошкольного возраста.

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 детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развиты непосредственная и механическая память, вследствие чего они с легкостью и большой точностью воспроизводят увиденное, услышанное, но только, если

оно вызвало интерес у ребёнка. Благодаря этой памяти продолжает развиваться лексическая сторона речи.

В среднем дошкольном возрасте начинает развиваться, а в старшем дошкольном уже на достаточно хорошем уровне проявляются произвольные формы запоминания. Успешности этого процесса способствует, в том числе, игровая деятельность.

Овладение произвольной памятью у детей подчиняется следующей закономерности: на первом этапе ребенок выделяет только задачу припомнить, т.к. окружающие, чаще всего, требуют от него воспроизведения того, что он делал раньше. На втором этапе возникает задача запомнить в результате опыта припоминания, когда ребенок осознает, что не запомнив, он не припомнит.

В тоже время, 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 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 у большинства людей утрачивается.

Несмотря на указанные несовершенства, память дошкольника становится ведущей познавательной функцией, занимая центральное место среди других психических процессов.

Сюжетно-ролевые игры стимулируют развитие мышления, в первую очередь наглядно-образного, развитие которого, в свою очередь, связано с развитием воображения. В дошкольном детстве выделяют следующие линии развития мышления:

- дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения;
- улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти;
- начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач;
- впервые возникает познавательная направленность мышления.

Умственное развитие дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-

действенного, наглядно-образного и логического. У младшего дошкольника ещё большое место занимает генетически наиболее ранняя форма мышления - *наглядно-действенное*. Основным признаком наглядно-действенного мышления является неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. В процессе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи.

Наиболее характерной для дошкольников формой умственной активности является *наглядно-образное мышление*, благодаря которому ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями. Наглядность проявляется в конкретности мышления, поскольку ребенок мыслит, опираясь на единичные факты, которые ему известны и доступны из личного опыта или наблюдений за другими людьми.

Н.Н. Поддьяков выделил особый тип мышления дошкольника, который представляет собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и направлен на выявление скрытых от наблюдения свойств и связей предметов. Этот тип мышления был назван *детским экспериментированием*.

Детское экспериментирование строится самим ребенком, направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: ребенок приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении. В данной деятельности четко прослеживается момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые свойства, которые, в свою очередь, позволяют строить новые, более сложные преобразования. Экспериментирование стимулирует ребенка к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости детского мышления. Возможность самостоятельного экспериментирования дает ребенку возможность пробовать разные способы действия, снимая при этом страх ошибиться и скованность детского мышления готовыми схемами.

Третьей формой интеллектуальной деятельности ребёнка является *словесно-логическое мышление*, которое начинает складываться к концу дошкольного возраста в результате интериоризации речевой функции и её слиянию с мышлением. Логическое мышление характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме. Для словесно-логического мышления характерно использование *внутреннего плана действий*, развитие которого проходит в 6 этапов (Н.Н. Поддьяков). Внутренний план действий обеспечивает способность

решать задачи и выдавать конечный результат целиком во внутреннем (умственном) плане, без обращения к реальным действиям.

Развитие воображения. Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся в раннем возрасте знаковой (символической) функцией сознания. 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. 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.

В старшем дошкольном возрасте воображение из репродуктивного превращается в *творчески преобразующее*. Оно соединяется с мышлением, начиная выполнять *познавательную-интеллектуальную функцию*, становится управляемым. Кроме этой функции, воображение имеет и *аффективно-защитную роль*.

Отличительной особенностью воображения является своеобразный уход от реальности, создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений, что характерно для памяти или внутреннего плана действий. Л. С. Выготский указывал, что мощный шаг в развитии воображения совершается в связи с усвоением речи. Наблюдения показывают, что задержки в речевом развитии всегда ведут к недоразвитию воображения ребенка. Речь дает ребенку возможность представить себе тот или иной предмет, которого он не видел, мыслить о нем и мысленно преобразовывать его. Ребенок может выражать словами то, что не совпадает с его реальным восприятием; именно это дает ему возможность чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, создаваемых и выражаемых словами. Следовательно, воображение является не первичной функцией, изначально присущей ребенку, а результатом его психического и прежде всего речевого развития.

Существует заблуждение, что воображение ребенка гораздо богаче воображения взрослого человека. В действительности все фантастические комбинации построены на основе реального опыта детей, на том, что они уже знают. Поскольку знают они мало и их жизненный опыт беднее, чем у взрослых, то материала для воображения у них меньше, поэтому воображение ребенка не богаче, а беднее, чем у взрослого.

Однако воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого. Оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий уход от действительности. Самое главное, что дети верят в то, что

придумывают: воображаемый и реальный миры не отделены у них столь четкой границей, как у взрослых. Многочисленные детские страхи объясняются как раз силой и живостью детского воображения. Важной отличительной чертой воображения дошкольника является повышенная эмоциональность, поэтому придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные.

Формы проявления воображения дошкольника. Истоки воображения ребенка находятся во взаимоотношении ребенка со взрослым. Множество игр и забав с маленькими детьми («Коза», «Сорока-ворона»), заимствованных из народной педагогики, включают малыша в воображаемый контекст и позволяют представить то, чего он реально не воспринимает. Взрослые очень рано начинают стимулировать изображающие действия ребенка (например, просят показать, как мишка ходит, как котик мяукает). Создание такого образа способствует созданию *мнимой ситуации*, где все «как будто», а это и есть исходной формой воображения. Эти действия начинаются ещё в раннем возрасте, но подлинного своего расцвета воображение достигает в дошкольном возрасте.

Максимально ярко и интенсивно воображение и развивается, и проявляется в сюжетно-ролевой игре. Дети по-новому используют предметы и придают им разнообразные воображаемые функции. Огромное влияние на ребенка оказывает образ воображаемой роли, поэтому стоит какое-либо скучное занятие перевести в план ролевого действия, как оно сразу же охотно выполняется ребенком.

С возрастом в игровых сюжетах все большее место отводится речи и все меньшее время занимает действие. Воображение все больше отделяется от действия и переносится в речевой план. Но поскольку внутренняя речь еще не сложилась, ребенку необходим партнер, который выступал бы в роли слушателя. Этот партнер может не вмешиваться в игру, но он все-таки нужен как опора образа. Ребенок сам рассказывает содержание игры и произносит реплики как своего, так и чужого персонажа.

Виды и функции воображения дошкольника, этапы его развития. Проблеме психологических механизмов творческого воображения дошкольников посвящены работы О.М. Дьяченко, в которых выяснялись особенности воображения детей разного возраста на материале решения специальных задач. Детям предлагалось последовательно 20 карточек с геометрическими фигурами или с элементами предметных изображений. Ребенка просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка. При обработке детских рисунков выявлялся коэффициент

оригинальности (количество рисунков, не повторяющихся у других детей группы) и качественный характер решения задачи на воображение.

О.М. Дьяченко выделила два основных способа решения таких задач. В первом ребенок воспринимает предложенную фигуру как схему какого-либо предмета, который он лишь достраивает в своем воображении (например, квадрат выступает как основа телевизора, домика и пр.). При этом способе ребенок лишь опредмечивает данную схему и придает ей большее сходство с предметом. Этот способ был назван *опредмечиванием*.

При втором способе предложенная для дорисовывания фигура используется качественно по-другому. Она включается детьми как деталь в самые разные объекты, рожденные воображением ребёнка (квадрат становится частью бантика на голове у девочки). Данный способ получил название *включения*.

Исследование показало, что способ *включения* появляется только у детей старшего дошкольного возраста и его использование значительно повышает коэффициент оригинальности. Младшие и средние дошкольники пользуются преимущественно способом *опредмечивания*.

Этапы развития воображения. 1-й этап. В раннем и младшем дошкольном возрасте практически отсутствует планирование результатов воображения. Если ребенка попросить заранее сказать, что он собирается рисовать или как будет играть, он не сможет ничего сказать, а если и скажет, то его «план» может разрушить всю его деятельность

Познавательное воображение в этом возрасте связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Однако оно носит воспроизводящий характер, так как ребенок 4-5 лет нацелен на следование образцам: дети воспроизводят одни и те же сюжеты, склонны к рисованию шаблонных графических схем и пр.

2-й этап. К 4-5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое имеет ступенчатый характер. Ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет их, видит результат, а затем планирует следующий шаг.

3-й этап относится к возрасту 6-7 лет, когда ребенок уже осваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. Он уже свободен от усвоенных стандартов и может комбинировать их. Познавательное воображение в этом возрасте не просто передает переработанные впечатления, но начинает искать приемы для этой передачи. Дети начинают обдумывать идею предстоящей игры, предварительно строить замысел своего рассказа или рисунка.

На этом этапе появляется целенаправленное планирование, ребенок может уже до начала действий построить план их выполнения и последовательно реализовывать его, корректируя по ходу выполнения. Целостный образ начинает строиться способом включения, когда заданный взрослым элемент становится лишь второстепенной деталью их собственного образа воображения.

По данным О. М. Дьяченко, только у 1/5 части всех детей без специальной педагогической работы достигается 3-й этап. Отсутствие специальных занятий затормаживает развитие воображения как познавательного, так и аффективно-защитного. Аффективное воображение может приводить к застойным переживаниям, близким к патологическим (навязчивые страхи, тревожность), или же вести ребенка к аутизации, к созданию замещающей воображаемой жизни, а не реальных творческих продуктов. Познавательное воображение в условиях обучения, направленного на однозначность знаний и усвоение готовых схем действий, имеет тенденцию к постепенному угасанию.

Развитие речи. 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. В результате происходит совершенствование практического употребления речи в общении с другими людьми, а также речь становится основой перестройки остальных психических процессов и, что особенно важно, - 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, поэтому 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 к концу дошкольного возраста содержит все части речи, умеет правильно склонять и спрягать. К 5-6 годам при условии обучения ребенок справляется с фонематическим (звуковым) анализом слова. Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом.

Рост словаря сопровождается освоением умения сочетать слова в предложениях по законам грамматики. Дети овладевают сложными 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 (вспомним сказку о Незнайке).

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. Для овладения же 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 которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Развитие функций речи. На протяжении дошкольного возраста совершенствуется *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 подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь пестрит словами «он», «она», «они», изобилует наречиями и словесными шаблонами, однако они не уточняют её содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер же 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. Таким образом ребенок овладевает *контекстной речью*. Она достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была более понятной без её непосредственного восприятия. Дальнейшее развитие контекстной речи идет в школьном возрасте.

В дошкольном возрасте ребёнок овладевает *планирующей функцией* речи, состоящей в том, что речь превращается в средство планирования и регуляции своего практического поведения. Выполнять эту функцию речь начинает выполнять в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем возрасте было включено в предметно-манипулятивную деятельность ребёнка, а речь 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.

Чрезвычайно важным событием психического развития является развитие *знаковой функции речи*. Это связано с тем, что знаковая функция речи есть 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.

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.

Экспрессивная функция. Генетически это самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию, окрашивая её коммуникативную и все остальные стороны.

Личностное развитие дошкольника. На протяжении дошкольного возраста происходит быстрое развитие не только психических процессов, но и свойств личности ребенка, начинает реально складываться в основных чертах его личность. Если в раннем возрасте 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.

В дошкольном возрасте развивается эмоциональная и нравственная саморегуляции, самосознание, мотивационно-потребностная сфера. Развитие эмоциональной саморегуляции состоит в том, что на протяжении дошкольного периода эмоциональные проявления, чувства ребенка приобретают большую глубину и устойчивость, отмечается увеличение «разумности» чувств, связанное с умственным развитием ребенка. К старшему дошкольному возрасту появляются более сложные чувства – чувство прекрасного, красоты, ритма, гармонии. Формируется внутренний мир, в котором ребенок анализирует возникшие чувства, переживания.

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, как указывает Е.Е. Сапогова может сформироваться «невротическая триада» – тики, заикание, энурез.

В связи с тем, что ребенок начинает радоваться успеху и огорчаться неудачам, у него начинает развиваться рефлексия и самооценка. Это происходит в ходе сравнения результатов своей деятельности и аналогичной деятельности других людей, ребенок учится оценивать свои собственные возможности.

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.

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.

Усвоением морально-этических норм приводит также к перестройке мотивационной сферы ребёнка. 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.

В дошкольном возрасте начинает формироваться такое важное свойство личности как ответственность за поступки. Считается, что это приводит к первым проявлениям «ябедничества». Возрастной особенностью старших дошкольников является альтруистическое поведение (например, отдает лучшую игрушку, видя страдания другого).

Для ребенка дошкольного возраста характерно ярко выраженное стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих, прежде всего взрослых. Из этого качества в дальнейшем развиваются 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 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.

Центральным моментом в развитии личности дошкольника является возникновение к 6-летнему возрасту *соподчинения, или иерархии мотивов*. Данное психологическое новообразование является признаком первого рождения личности (по А.Н. Леонтьеву) и означает, что дети становятся способными действовать исходя из более высоких, нравственно значимых мотивов, подчиняя им свои действия и сопротивляясь сиюминутным желаниям, противоречащим основным мотивам поведения.

Иерархия мотивов обнаруживает себя в ситуации столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу. Следование образцу свидетельствует о произвольности поведения, о способности подчинить свои поступки требуемому образцу, также о возникновении морально-этических представлений, о значимости для ребёнка оценки со стороны взрослых.

В целом мотивационную сферу дошкольников характеризуют такие группы мотивов, как: мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых; игровые мотивы; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; мотивы самолюбия, самоутверждения; познавательные мотивы; соревновательные мотивы; мотивы достижения; нравственные мотивы; общественные мотивы.

Развитие у ребенка эмоциональной и нравственной саморегуляции, соподчинения мотивов обеспечивается *развитием воли* ребенка. Волевые действия проявляются не только в регуляции личностных свойств, поведения, но и в организации развития способности к произвольности познавательных процессов. При этом способным к длительным волевым усилиям ребёнок становится только в старшем дошкольном возрасте. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка ещё почти целиком состоит из импульсивных поступков, а проявления воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных для этого обстоятельствах.

Для дошкольного возраста характерным является возникновение *осознания себя во времени*, в результате чего оформляется индивидуальное прошлое («когда я был маленький») и индивидуальное будущее («когда я вырасту и стану большим»). Осознание себя во времени имеет приводит к тому, что ребенок начинает интересоваться началом и концом собственной жизни, а также возможно появление страхов, связанных с концом жизни.

Развитие общения дошкольников со сверстниками и взрослыми.

Внеситуативные формы общения дошкольника со взрослым. Общение дошкольника со взрослым усложняется, приобретает новые формы и новое содержание. Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться не только по поводу непосредственно воспринимаемых предметов, но и по поводу предметов только представляемых, мыслимых, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Таким образом, содержание общения становится *внеситуативным*, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

М.И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста: *познавательную* и *личностную*. В первой половине дошкольного возраста складывается *внеситуативно-познавательная форма общения* ребенка со взрослым. Эта форма позволяет ребёнку организовать «теоретическое» сотрудничество со взрослыми. Познавательная потребность, резко возрастающая в дошкольном возрасте, расширение познавательных интересов ребёнка ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы. Детей этого возраста иногда называют «почемучками».

Все, что ребенок слышит от взрослого и что он видит сам, пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения познавательный. Взрослый выступает теперь перед ребенком в новом качестве — как источник новых знаний, способный ответить на их вопросы. Поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки, общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Для внеситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого, которое проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для детей становится оценка взрослого, поэтому они часто демонстрируют повышенную обидчивость и чувствительность к замечаниям.

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста — *внеситуативно-личностная форма общения*. Её содержанием является мир людей, поэтому старшие дошкольники предпочитают говорить о себе, своих родителях, правилах поведения и пр. Ведущими мотивами становятся личностные. Ребенка интересуют самые различные аспекты жизни взрослого человека, которые не видны в конкретной ситуации и никак не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и пр.). Столь же охотно он рассказывает и о себе самом (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).

Для старших дошкольников характерно стремление к доброжелательному

вниманию и уважению взрослого, а также к его взаимопониманию и сопереживанию. Для них становится важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым имеет важное значение для развития личности ребенка. В процессе такого общения он сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию его морального сознания, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием развития самосознания и самоконтроля.

Особенности общения дошкольников со сверстниками. Кроме взрослого, в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми. Сфера общения дошкольника со сверстниками имеет ряд своих специфических особенностей. Эти особенности были исследованы в цикле работ, проведенных под руководством М.И.Лисиной и А.Г.Рузской.

Первая черта общения дошкольников со сверстниками состоит в *большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне*. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др.

Вторая отличительная черта общения со сверстниками заключается в его чрезвычайно *яркой эмоциональной насыщенности*. В общении со сверстниками наблюдается в несколько раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их *нестандартности и нерегламентированности*. В общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, а при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т.п. данная черта общения дошкольников позволяет ребенку *проявить свою оригинальность*.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников – *преобладание инициативных действий над ответными*. Особенно ярко это проявляется в

невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте. На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по содержанию, потребностям, мотивам и средствам общения. Эти изменения протекают плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, «переломы»: первый происходит приблизительно в 4 года, второй – около 6 лет. Первый перелом внешне проявляется в резком *возрастании значимости сверстника* в жизни ребенка. Если ребенку 2-4 лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками, то у 4-летних детей потребность в общении со сверстником выдвигается на первое место. Второй «перелом» связан с появлением *избирательных привязанностей*, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Переломные моменты выступают временными границами трех этапов развития общения детей. Эти этапы были названы *формами общения дошкольников со сверстниками*.

Первой формой общения становится *эмоционально-практическая форма общения* детей со сверстниками (с 2-х до 4-х летнего возраста). В младшем дошкольном возрасте ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают.

Эмоционально-практическое общение ситуативно и зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения детей – локомоции и экспрессивно-мимические движения, речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников – *ситуативно-деловая*. Она остается наиболее типичной до 6-летнего возраста и проявляет себя, в первую очередь, в коллективных сюжетно-ролевых играх. Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: на уровне ролевых (т.е. от лица взятой роли) и на уровне реальных взаимоотношений, существующих за пределами разыгрываемого сюжета (например, дети распределяют роли, договариваются об условиях игры,

оценивают и контролируют действия других и пр.). Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. В 4-5 лет дети часто спрашивают у взрослых об успехах их сверстников-друзей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало.

На этом этапе начинают преобладать речевые средства общения, но речь продолжает оставаться ситуативной. Дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

В конце дошкольного возраста у большинства детей складывается *внеситуативно-деловая форма общения*. К 6-7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Однако, общение детей в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, например, общей игры или продуктивной деятельности (поэтому эта форма и получила название деловой).

Между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

Межличностные отношения в детском коллективе. К старшему дошкольному возрасту происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: одни дети становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью – либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Обычно в детской группе выделяются 2-3 наиболее привлекательных ребенка, которых можно назвать популярными: с ними другие дети хотят дружить,

охотно выполняют их просьбы.

Наряду с этим выделяются и непопулярные дети: их не принимают в игры, мало общаются, не хотят делиться с ними игрушками. Остальные дети занимают промежуточное положение между этими двумя «полюсами».

Вопрос о том, что влияет на положение ребенка в группе сверстников, почему одни дети становятся предпочитаемыми и вызывают симпатии сверстников, а другие – нет, имеет важное значение. Анализ качеств и способностей наиболее популярных детей показал, что привлекает дошкольников друг в друге и что позволяет ребенку завоевать расположение сверстников.

Предпочтения детей и их популярность в группе во многом зависят от их способности придумать и организовать совместную игру. Также показано, что повышение успешности в деятельности повышает социометрический статус ребенка. Однако при оценке успешности в какой-либо деятельности важным является признание этой успешности со стороны окружающих. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников.

Феномен детской популярности связан также со способностью детей удовлетворять потребности других. В работах Р.А. Смирновой и Р.К. Терещук показано, что наиболее предпочитаемыми оказались дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнеру. Авторы выделяют такие главные качества популярных детей: чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения.

Но *главное условие детской популярности* выяснено в исследовании Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной. Наиболее существенные различия между популярными и непопулярными детьми были обнаружены в *эмоциональном отношении к сверстникам*. Популярные дети не безразличны к действиям сверстника, проявляют интерес к тому, что он делает. При этом они демонстрируют одобрение и поддержку других детей, в то время как непопулярные осуждают и навязывают свои интересы. Также популярные дети *сопереживают другим* и успехи сверстников радуют их, а неудачи огорчают. Непопулярные дети либо безразличны к оценке сверстника, либо реагируют неадекватно (радуются неудачам и обижаются при похвале другого). Кроме того, популярные дети демонстрируют готовность *отвечать на просьбы сверстников* и бескорыстно помогать им. Непопулярные не делают этого никогда.

Наконец, популярные дети, даже в позиции «обиженного», предпочитают *разрешать конфликты мирным путем*, не обвиняя и не наказывая других. Непопулярные разрешают конфликт с помощью агрессивных действий и угроз. (По материалам книги Е.О. Смирновой «Детская психология», М., «Владос», 2003. С.

297-312)

Кризис 6-7 лет. Л.С. Выготский выделяет два 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* – психологическое новообразование, приводящее 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 отношений, характерной для дошкольного возраста. Эта позиция проявляется в том, что дети начинают мечтать о школе, привлекательными для них становятся «серьезные взрослые» дела, дети начинают тяготиться обществом детей, которые младше их по возрасту.

К 7-ми годам, как установила Е.З. Басина, происходит кардинальное изменение самооценки. До 6-ти лет ребенку характерно безусловное положительное отношение к себе независимо от конкретной сферы, по которой он оценивает себя (методика Дембо-Рубинштейн): ребенок ставит себя на самое высокое место. К 7-ми 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 три категории симптомов.

Первая категория центрируется вокруг определённого правила, заданного взрослыми, некоторых домашних установок. Среди симптомов данной группы в поведении ребенка встречаются следующие:

«спор» – ребенок оспаривает необходимость требуемого правила или время его выполнения;

«непослушание» – ребёнок отказывается выполнять привычные требования или установления, участвовать в привычных делах, противопоставляя свои дела или намерения требованиям родителей. К непослушанию также относится отказ ребёнка прекратить некоторое неприятное или нежелательное для окружающих его людей действие. Часто такое действие бывает демонстративным;

«пауза» – промежуток времени между обращением к ребенку и ответной его реакцией. Во время паузы ребенок делает вид, что «не слышит», о чем его просят;

«*требовательность*» – ребёнок настаивает на своем, навязчиво напоминает об обещанном, «занудство».

Кроме названных встречаются другие симптомы: упрямство, хитрость, капризы.

Анализ поведения ребёнка показывает, что все подобные ситуации касаются некоторого правила, установленного некогда родителями (например, мыть руки перед едой). Но к 7-ми годам ребенок начинает выделять правила, которые им самостоятельно не установлены, и эти правила он стремится нарушать. Таким поведением ребёнок противопоставляет собственную («взрослую») позицию позиции родителей.

Симптомы *второй категории* проявляются в возникновении у ребёнка интереса к новым видам продуктивной деятельности, стремления к выполнению некоторых домашних обязанностей, ранее ему не принадлежавши. Все эти изменения показывают, что ребёнок демонстрирует желание иметь собственные занятия, стремление к самостоятельности (например, ребенок просит разрешения самому сделать уборку, вымыть посуду; детям начинают нравиться такие виды деятельности, как шитьё, вязание и т.п.). При этом ребенок ждет обязательной похвалы от взрослых и болезненно реагирует на критику своего произведения. На фоне этого происходит отказ от ранее любимых видов продуктивной деятельности (например, рисования, лепки).

Также в эту категорию входят и другие симптомы:

«*общие вопросы*» – в общении ребенка со взрослыми возникают новые темы, не связанные с ежедневным бытом (например, происхождение планет, жизнь на Земле и планетах, другие страны, морально-этические вопросы, семейные связи);

«*школа*» – разговоры о школе.

Указанные симптомы свидетельствуют о стремлении ребёнка эмансипироваться от близких взрослых, занять новое место в системе отношений, встать в новую взрослую позицию по отношению к семье.

Симптомы *третьей категории* носят нейтральный характер, но также демонстрируют возросшую «взрослость» ребёнка:

«*взрослое поведение*», как частный случай «манерничанья» и «кривляния» (по Л.С. Выготскому), когда ребенок ведёт себя демонстративно «по-взрослому». На вербальном уровне это выражается в демонстративной рассудительности, в поведении – в карикатурной взрослости (например, сын подражает отцу);

«внешний вид» – симптом, указывающий на появление внимания к собственной внешности, одежде (например, надевая одежду, дети начинают спрашивать: «Я теперь одет как школьник (большой/взрослый)?»).

Коррекционная работа. Трудности в поведении, которые указаны выше, касаются в основном домашней ситуации, правил. При негативизме следует спокойно и твердо настаивать на семейных требованиях, объясняя ребенку, почему в семье возникли такие правила и уклад.

Когда ребенок стремится к самостоятельным занятиям, ему нужно помочь, предоставить возможности для новых видов деятельности, 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, подчеркнув сложность взрослой позиции, но выразить надежду на то, что ребенок может с этим справиться.

Происходящее в этом возрасте расширение сферы интересов ребенка нуждается в поощрении. Необходимо поддерживать интересы ребенка, давать ему информацию для размышления, развития: водить в музеи, на экскурсии, обсуждать увиденное.

Психологическая готовность ребенка к школе. Составными компонентами психологической готовности к школе являются:

- 1) интеллектуальная готовность (или шире — готовность познавательной сферы);
- 2) личностная (в том числе мотивационная) готовность;
- 3) социально-психологическая готовность;
- 4) готовность эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, умения читать, писать, считать не обеспечивают психологическую готовность к школьному обучению и не означают, что ребёнку будет легко учиться в 1-м классе. Готовность проявляется в сформированности предпосылок, которые помогут ребёнку «превратиться в ученика»: желание учиться и стать школьником, умение управлять своим поведением и деятельностью, достаточный уровень умственного развития и развития речи, наличие познавательных интересов, а также знаний и навыков, необходимых для школьного обучения.

Остановимся на компонентах психологической готовности.

Интеллектуальная готовность. Усвоение школьной программы потребует от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т.е. достаточно развитых познавательных процессов. Поэтому, говоря об интеллектуальной готовности ребенка к школе, имеют в виду общие характеристики его мышления. Для успешного вхождения в учебную деятельность к старшему дошкольному возрасту должны быть

сформированы *наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного*.

Второй аспект интеллектуальной готовности связан с *формированием знаково-символической функции*. Благодаря этой функции ребенок может самостоятельно создавать индивидуальные знаки и показывать осознанное отношение к символическому изображению как средству психической деятельности. Следующим компонентом интеллектуальной готовности является формирующееся к 6-ти годам умение *принять некую задачу как учебную*, выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

Для диагностики интеллектуальной готовности к школе используются методики Н.И. Гуткиной, П. Кеэса, А. Керна - И. Йерасека и др.

Личностная готовность. Личностная готовность, прежде всего, включает в себя готовность *мотивационной сферы*: хочет ли ребенок идти в школу, учиться, интересуется ли он школьной жизнью и учебой, что является ведущим мотивом в этой готовности. Она формируется к 6 годам и связана с тем, что ребенок начинает осознавать свое положение дошкольника не соответствующим его возросшим возможностям и изменившимся желаниям. Мотивационная готовность необходима ребёнку, поскольку помогает ему в школе овладеть *высокоопосредствованными «внеситуативными» формами регуляции деятельности*, позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами.

Социально-психологическая готовность, как компонент психологической готовности к школе характеризуется сформированностью *сферы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, к самому себе*. Причины затруднений в адаптации ребенка к школьному обучению часто лежат либо в *сфере общения со взрослым* (непонимание условности вопросов учителя, его особой позиции, специфичности учебных ситуаций и учебного общения), либо в *сфере взаимодействия со сверстниками* (неумение слушать товарища и следить за его работой, координировать свои действия, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои интересы и желания и т.д.), либо в *сфере собственного самосознания* (завышенная оценка своих возможностей и способностей, необъективное, некритичное отношение к результатам своей деятельности, неверное восприятие оценок учителя и т.д.).

Эмоционально-волевая готовность. Волевая готовность пронизывает все стороны готовности, поскольку ребенка ждет напряженный труд, от него потребуется делать не то, что хочется, а то, чего требуют учитель, дисциплина, режим, программа. Основными элементами волевого действия являются способность поставить цель, принять решение, наметить план действий, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления

препятствия, оценить результат своих действий. Над всеми этими компонентами волевого действия необходимо работать до поступления в школу, поскольку они ещё недостаточно развиты.

Особо следует помнить такой элемент волевой готовности, как *соподчинение мотивов*. Ситуации, в которых противопоставляются «хочу» и «надо», чрезвычайно трудны для ребенка, и далеко не всегда воли ребенка достаточно, чтобы не последовать за непосредственным «хочу». Волевое поведение легче формируется при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников (в случае, например, командной игры).

Условием психологической готовности к школе, связанным с волевым поведением, является и освоение ребенком функции *планирования собственной деятельности*. Старшего дошкольника следует учить выделять этапы предстоящей деятельности, выстраивать их в систему (что сначала, что потом), удерживать конечную цель при выполнении промежуточных этапов и т.д. Огромная роль здесь принадлежит речи, подчинению ребенка сначала словесным инструкциям взрослого, а позже и собственным словесным требованиям.

Перечисленные виды готовности выступают в системе и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавал предпосылки для овладения учебной деятельностью.

ТЕМА: Младший школьный возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младшего школьника. Младший школьный возраст как период развития в жизни ребёнка выделился исторически недавно. Его появление связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Поскольку система среднего образования продолжает развиваться, то психологические особенности этого возрастного этапа, по мнению В.В. Давыдова, нельзя считать досконально и окончательно изученными. Можно говорить о наиболее характерных чертах этого возраста.

Младший школьный возраст занимает период жизни ребёнка от 6-7 лет до 10-11 лет и хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребёнка нельзя привязывать к обучению в начальных классах школы. Они зависят от готовности ребёнка к обучению в школе, от того, с какого времени начинается и как идёт обучение. Границы этого возраста могут сужаться и наоборот, что зависит от использования определённых методов и содержания обучения.

С приходом ребёнка в школу, как отмечал Д.Б. Эльконин, происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. У дошкольника

имеется две сферы социальных отношений: «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – дети», которые связаны игровой деятельностью. При этом результаты игры не оказывают влияния на отношения ребёнка со взрослыми, с родителями. Эти отношения существуют параллельно. У младшего школьника возникает новая структура социальных отношений. Система «ребёнок – взрослый» дифференцируется на две отдельные системы отношений: «ребёнок – учитель» и «ребёнок – родители». Также сохраняется система «ребёнок – дети». Система «ребёнок – учитель» становится ведущей в жизни ребёнка и начинает определять его отношения с родителями и с детьми. Это экспериментально показали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и И.С. Славина. Оказалось, что хорошее поведение в школе 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 благоприятность отношений в двух других сферах.

Через систему отношений «ребёнок – учитель» ребёнок впервые вступает в отношения «ребёнок – общество» (сам ребёнок к этому уже стремился, желая занять новое, «взрослое» место в системе общественных отношений и выполнять общественно-полезную деятельность, что проявлялось в кризисе 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. Если учитель, в зависимости от успеваемости и поведения детей, открыто демонстрирует различное отношение к ним, выделяя «любимчиков» и «нелюбимчиков, то это влияет на систему отношений «ребёнок – сверстники»: в классе появляются «ябеды», «доносчики» среди детей.

Таким образом, система отношений «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.
Учебную деятельность можно определить, как деятельность, направленную на усвоение системы научных знаний и культуры, накопленных человечеством. Однако предметы учебной деятельности – наука и культура – абстрактны, они не представлены в материальном плане для ребёнка, как предметы и игрушки, с которыми действовал ребёнок в раннем и дошкольном возрасте. С этими абстрактными предметами необходимо научиться действовать, а для этого

должна быть сформирована учебная деятельность, в чём и состоит задача начальной школы. Таким образом, в новой социальной ситуации развития ребёнок сталкивается с противоречием, состоящим в том, что, вступая в новую систему отношений, занимая новое положение в системе общественных отношений, он не владеет деятельностью, которая обеспечит ему успех в этой новой ситуации, новом положении.

Данное противоречие может быть разрешено в связи с овладением учебной деятельностью. Однако учебная деятельность по своему характеру сильно отличается от ранее выполняемых ребёнком видов деятельности. Парадокс учебной деятельности для ребёнка заключается в том, что, осуществляя учебные действия, он сам ничего в предмете этой деятельности (знания и культура) изменить не может (как это было ранее в игре, предметной деятельности). *Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребёнок*, как субъект деятельности. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. Учебная деятельность, как пишет Обухова, поворачивает ребёнка на самого себя, требует *рефлексии*, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». 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 становится возможным 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. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цели действия, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия.

Постоянная 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 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.

Структура учебной деятельности представлена следующими компонентами: *учебная задача* – это то, что ученик должен освоить; *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; *действия контроля* – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу; *действие оценки* – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Адаптация первоклассников к школе. С началом обучения в школе у ребёнка происходит резкая смена социально-психологических условий его жизни, резкий рост физиологических, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок, что отражается на физическом и психическом состоянии первоклассников. Среди факторов, способных оказать неблагоприятное воздействие школы на ребёнка, выделяют следующие: неспособность ребёнка справиться с учебной нагрузкой; враждебное отношение педагога; смена коллектива; неприятие ребёнка школьным коллективом.

С физиологической точки зрения процесс приспособления ребенка к школе проходит три этапа.

Первый этап – ориентировочный, когда организм на изменившуюся ситуацию отвечает напряжением всех своих систем. Данный этап также называют этапом *«физиологической бури»*, продолжительность которого составляет две-три недели. На этом этапе организм ребенка тратит почти все свои резервы, а иногда и «в долг берет».

На втором этапе «буря» начинает стихать, отмечается неустойчивое приспособление организма, находятся какие-то оптимальные варианты реакций на новые 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 примерно на середину октября.

В первые недели обучения в школе у ребёнка отмечаются низкий уровень и неустойчивость работоспособности, напряжение нервной, эндокринной и сердечно-сосудистой систем, низкие показатели координации различных систем организма между собой. В результате у значительной части учащихся в конце учебного дня 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. Установлено, что трудности протекания адаптации ребенка к школе в значительной мере обусловлены его личностными особенностями. Выделено несколько личностных типов, среди которых доля детей, относящихся к гармоническому типу, составляет 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.

Таким образом, поступление в школу сказывается на нервно-психическом состоянии ребёнка. Нервно-психическая дезадаптация проявляется в функциональных нарушениях ЦНС в виде неврологических реакций у 70% школьников. При этом 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 (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 адаптируются мальчики (например, утомляемость в конце учебного года в 8-10 раз выражена сильнее 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. (по книге Аверин В. А. Психология детей и подростков, с.245-248).

Психологическая характеристика трудностей обучения в начальной школе. После начала обучения в школе выделяется группа детей, испытывающих трудности в овладении учебной деятельностью. Для них свойственны затруднения в усвоении школьной программы, отставание от

других детей как по всем, так и по отдельным учебным предметам, проблемы в формировании отдельных учебных умений (счета, письма, чтения).

Причины, обуславливающие затруднения в обучении: низкая степень психологической готовности к обучению в школе; временные задержки психического развития (ЗПР); синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ); врожденные нарушения способностей к обучению.

Низкая степень психологической готовности к обучению в школе может проявляться в виде следующих индивидуальных особенностей ребёнка: повышенная личностная и/или ситуативная тревожность; несформированность учебной мотивации; низкий уровень произвольности психических процессов; избалованность как следствие гиперопеки или попустительского воспитания; отсутствие произвольности в регуляции поведения.

Временные задержки психического развития (ЗПР) считаются одной из основных причин появления трудностей в обучении. По мнению В.В. Лебединского (Лебединский В.В., 2003), при временной задержке психического развития характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Функциональный характер ЗПР свидетельствует об обратимости заболевания, возможности восстановления временно нарушенной психической функции.

В.В. Лебединский указывает, что ЗПР может быть вызвано генетическими, соматогенными (хронические соматические заболевания), психогенными факторами (неблагоприятные условия воспитания), церебрально-органической недостаточностью, как правило, резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга пренатального, натального и раннего постнатального периода).

Симптомы временной ЗПР: недостаточный объем знаний при поступлении ребенка в школу, ограниченность его представлений, преобладание игровых интересов, незрелость мышления, отсутствие интеллектуальной целенаправленности, познавательной активности, быстрая пресыщаемость интеллектуальной деятельностью.

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 слабо выражены. 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

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.

В соответствии с причинами, обуславливающими возникновение ЗПР, К.С. Лебединская (Лебединская К.С., Лебединский В.В, 2011) различает четыре основных варианта задержки психического развития: 1) ЗПР конституционального происхождения, 2) ЗПР соматогенного происхождения, 3) ЗПР психогенного происхождения, 4) ЗПР церебрально-органического происхождения.

ЗПР конституционального происхождения определяется инфантильным типом телосложения, когда физическое развитие ребёнка отстаёт от нормативной возрастной динамики. Данная группа детей характеризуется незрелостью эмоциональной сферы, она соответствует складу ребенка меньшего возраста; активностью в играх, но быстрой пресыщаемостью интеллектуальной деятельностью. В первом классе им трудно подчиняться правилам дисциплины, возникают трудности при длительном интеллектуальном напряжении.

ЗПР соматогенного происхождения отличается эмоциональной незрелостью, вызванной длительными, часто хроническими заболеваниями. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, что способствует развитию робости, боязливости, неуверенности в своих силах, которые становятся личностными чертами ребёнка.

Астеноподобные состояния являются также причиной замедления темпов познавательного развития. У ребёнка отмечается пониженная работоспособность, малый объём воспринимаемого материала, трудность переключения и распределения внимания, неспособность к длительному умственному напряжению. Часто таких детей ошибочно относят к лицам, имеющим интеллектуальную недостаточность.

Дети с ЗПР соматогенного происхождения имеют особую динамику работоспособности в ходе урока: у них не отмечается подъём после периода вработывания, 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.

ЗПР психогенного происхождения вызывается неблагоприятными условиями развития и воспитания ребенка (безнадзорность, авторитарное или гиперопекающее воспитание). При раннем и длительном воздействии

психотравмирующих факторов могут возникнуть устойчивые сдвиги в нервно-психической сфере, обуславливающие патологическое развитие личности.

Причинами *ЗПР церебрально-органического происхождения* могут быть патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни ребенка. Церебрально-органическая недостаточность проявляет себя в двух формах: незрелости эмоционально-волевой сферы (органический инфантилизм) и незрелости познавательной сферы.

Эмоционально-волевая незрелость проявляется в примитивности эмоций, явном преобладании игровых интересов над учебными, отсутствии творчества в игре, слабости воображения. Усложнение правил игры, их интеллектуализация приводят к её распаду. Эмоционально-волевая незрелость имеет две основные формы: повышенное эйфорическое настроение и пониженное настроение.

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 недисциплинированы, открыто выражают свое негативное отношение к учебе.

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.

При интеллектуальной незрелости состоит недостаточность проявляется в слабости процессов памяти, внимания, зрительно-пространственной координации, низком темпе психической деятельности и трудности в переключаемости с одного вида деятельности на другой. Характерно отставание в речевом развитии ребенка, трудности формирования навыков чтения и письма. 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, допускают много ошибок: заметна диспропорция частей тела, важные детали изображены примитивно или вообще отсутствуют. Слабость интегративной деятельности

мозга обуславливает трудности воспроизведения ритма, воспринимаемого на слух, а также плохую ориентировку в частях собственного тела, зеркальность в написании букв. В конечном счете, недостаточность интегративной функции является причиной отставания в развитии словесно-логического мышления. (по книге: Аверин В. А. Психология детей и подростков, с.293-302)

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Дефицит внимания не всегда связан с гиперактивностью, как и последняя с первым. Однако большинство детей, страдающих СДВГ, хотя бы в малой степени демонстрируют каждый из его аспектов; в связи с чем и возникло его комбинированное название.

Причины СДВГ: наследственность, недостаточное питание, отравление свинцом, органическое повреждение головного мозга, нарушения внутриутробного развития, употребление матерью наркотиков в период беременности, кислородная недостаточность во время развития плода и в процессе родов, недоношенность.

Симптомами СДВГ являются двигательное беспокойство, невозможность усидеть на одном месте, лёгкая отвлекаемость, импульсивность поведения и мысли, неспособность учиться на опыте и на сделанных ошибках, недостаток внимания, невозможность сконцентрироваться, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, болтливость, рассеянность, недостаток чувства опасности и т.д.

Нарушения способностей к обучению предполагает наличие сложностей, связанных с приобретением определенных академических навыков. Ребенок может обладать средним и даже высоким общим интеллектом, отсутствием ОПФР, но при этом отставать от сверстников в некоем виде деятельности (например, в чтении). Почти 80% объявленных неспособными к обучению детей являются мальчики.

Выделяют три главных категории нарушений способностей к обучению: расстройство способности к чтению (*дислексия*); расстройство способности к письму (*дисграфия*); расстройство математических способностей (*дискалькулия*). Каждая из указанных групп сочетается слабыми перцептивными навыками.

Наиболее исследованной является дислексия. У детей, страдающих дислексией, отмечается более позднее овладение речью в онтогенезе, существуют проблемы с обозначением названия предметов и их свойств (сенсорные эталоны), затрудняются провести фонематический (звуковой) анализ слова. Среди причин дислексии отмечают её наследственный характер.

Познавательное развитие младшего школьника. Младший школьный возраст является периодом интенсивного интеллектуального развития. В этом

периоде мышление выходит на первое место и опосредует развитие всех остальных психических функций, происходит их интеллектуализация, осознание и развивается произвольность. Этому способствует выполнение ребёнком учебной деятельности, которая занимает ведущее место среди деятельностей младшего школьника.

Сенсорно-перцептивное развитие. Сенсорные процессы 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.

Значительный увеличивается объём восприятия, что связано с развитием такого вида деятельности как наблюдение, благодаря которому восприятие становится всё 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 наблюдательность как черта личности (исследования Л.В. Занкова).

Вместе с тем, возрастной особенностью восприятия младшего школьника является его поверхностность, слабая дифференцированность. Например, ребёнок не всегда умеет выделить в наблюдаемом предмете главные особенности, признаки, так как его внимание ещё привлекают яркие, внешние признаки. Также наблюдается неточность восприятия сходных объектов (6 воспринимают как 9, и наоборот; путают буквы Э и 3), вследствие чего в письменных работах часто встречаются искажённые слова, буквы. Следовательно, учитель должен больше внимания уделять развитию умения у детей сравнивать сходные объекты.

Отмечаются особенности в восприятии формы предметов и пространственно-временных отношений: форма часто не выявляется как признак (например, дети могут нарисовать часы следующим образом: циферблат, стрелки, цифры укажут, но форму – нет). Встречается опредмечивание форм предметов (слабость использования сенсорных

эталонов), когда ребёнок, например, забывая названия формы называет их по аналогии со знакомым предметом (вместо «круг» говорит «мячик», «шарик»).

Восприятие пространственно-временных отношений ещё не совершенно, поэтому младшие школьники временами с трудом определяют левую и правую руку, путают понятия «вчера» и «завтра». Но к концу этого возраста дети уже вполне овладевают 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.

Указанные особенности 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. При соблюдении указанных условий к началу подросткового возраста большинство детей овладевают умением аналитически воспринимать и осмысливать информацию.

Развитие внимания. Несмотря на то, что в дошкольном возрасте произвольное внимание выступает психологическим новообразованием, в младшем школьном возрасте непроизвольное внимание всё ещё преобладает над произвольным. Это основная возрастная особенность внимания младшего школьника. Живость и яркость изучаемого материала иногда настолько может привлечь детей, что они полностью концентрируются на нём и не замечают ничего постороннего. Связано это с тем, что у ребёнка ещё нет ясной, осознанной цели, а есть увлечённость.

Внимание у младших школьников слабо устойчивое и они не могут длительно сосредотачиваться на выполняемой работе. Учителю необходимо учитывать эту особенность внимания ребёнка в организации учебного процесса на уроке. В частности, необходимы небольшие перерывы в ходе урока.

Также слабо пока развита способность к распределению внимания, младшим школьникам трудно выполнять сразу две деятельности (слушать и писать). Однако у них хорошо развита переключаемость внимания, даже выше, чем у взрослых, так как у ребёнка более подвижны процессы в ЦНС.

При правильной организации процессом развития внимания к концу младшего школьного возраста объём, устойчивость, концентрация произвольного внимания совершенствуются, что позволяет детям выполнять довольно большие объёмы заданий, т.е. произвольное внимание становится ведущим в поведении и деятельности ребёнка.

Развитие памяти. К моменту прихода в школу память ребёнка развита довольно хорошо. Однако, как и в остальных психических процессах, непроизвольное запоминание в первой половине возраста преобладает. Это

связано с доминированием непроизвольного внимания, у детей вызывает интерес яркое, эмоциональное содержание чего-либо. Произвольное запоминание находится в стадии формирования и характеризуется слабой управляемостью. В связи с этим, ребёнок, например, часто не помнит, что ему было задано на дом, если не записал его. Также, если родители не проконтролировали как дети подготовили домашнее задание, то, как правило, на уроке ребёнок ответит слабо, в то время как он сам был уверен, что всё усвоил. Это связано с низкой способностью к самоконтролю.

Особенностью памяти младшего школьника преобладание механического запоминания, в силу чего дети усваивают материал дословно, не выделяя опорные пункты для лучшего запоминания и последующего воспроизведения. Наряду с механическим запоминанием проявляется неорганизованность памяти, в силу чего актуальной является проблема формирования у младших школьников мнемических приёмов для повышения продуктивности процессов памяти, т.е. ребёнку необходимо показать приёмы логической, опосредствованной памяти.

В целом, при правильной организации учебного процесса, помощи в овладении мнемическими приёмами, процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение) претерпевают следующие изменения в младшем школьном возрасте: во-первых, усиливается роль логического и смыслового запоминания и, во-вторых, повышается способность ребёнка к саморегуляции и управлению процессами памяти.

В младшем школьном возрасте наблюдается такая особенность памяти, связанная с процессом воспроизведения, как реминисценция, - улучшенное отсроченное воспроизведение, что связано с осмыслением ранее усвоенного материала. Эту особенность выявил С.Л. Рубинштейн и связал данное явление со снятием отрицательной индукции, возникающей при запоминании (*Гамезо, с. 189, 1984 г.*).

Выделяют также следующие особенности памяти младшего школьника: 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. В младшем школьном возрасте особенно заметен прогресс в умственном развитии – на протяжении 3-4 лет мышление совершает переход от доминирования наглядно-действенного и элементарного наглядно-образного мышления, от допонятийного уровня, бедного логикой

размышления, школьник поднимается на словесно-логический уровень мышления, на уровень конкретных понятий.

Основными тенденциями развития мышления в младшем школьном возрасте являются:

- в связи продолжающимся развитием внутренней речи она начинает активно использоваться в качестве средства мышления;
- происходит интеграция и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления;
- выделение, обособление и относительно независимое развитие в мыслительном процессе 2-х фаз – подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ её условий и вырабатывается план действий. Этому способствует активное использование речи, особенно этот процесс успешен, если ребёнок учить вести рассуждения вслух. На исполнительной фазе выработанный план реализуется в практической деятельности. Установлено, что исполнительная фаза успешно протекает, если предлагать детям задачи, требующие одновременно развитых практических действий и умения оперировать образами, пользоваться понятиями, вести рассуждения на уровне логических абстракций;
- активно развивается способность логически рассуждать и оперировать понятиями.

В младшем школьном возрасте для мышления понятиями характерно явление трандукции, 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.

В младшем школьном возрасте происходят качественные преобразования мыслительных операций:

- быстро развивается сравнение, использование которого даёт детям умственный материал для операций анализа, синтеза, обобщения, формирования понятий;
- анализ и синтез поднимаются на уровень умственных действий, а не предметных, как у дошкольника и первоклассника, что в свою очередь развивает обобщение;
- начинает интенсивно развиваться способность выделения причинно-следственных связей.

Постепенно мышление приобретает характер критичности и самостоятельности. Это проявляется в том, что дети в рассуждениях начинают опираться на собственные логические обоснования.

Следует также отметить, что в младшем школьном возрасте уже начинают раскрываться общие и специальные интеллектуальные способности детей, позволяющие судить об их общей или специальной одарённости.

Развитие воображения. Воображение выполняет важную интеллектуальную функцию, так как играет значительную роль в развитии мышления и памяти, позволяет человеку воссоздавать в уме образы, представлять картины 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 уровня максимально точного отражения действительности, то становится способным перейти от репродуктивного к продуктивному, творческому воображению.

В развитии воображения младшего школьника выделяют направления:

- в образе первоклассник отражает только несколько признаков, а к 3-4 классам гораздо больше, причём существенных;
- переработка образов, накопленных представлений в 1 классе незначительна, но к 3-4 классам ребёнок приобретает больше знаний, поэтому образ становится обобщённой и ярче. Дети могут изменить сюжетную линию рассказа, вводя условность, понимая её сущность;
- 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:

- произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредствование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий;
- осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности (рефлексия).

Личностное развитие младшего школьника. У младшего школьника, благодаря обучению в школе, расширяются возможности для становления ряда личностных свойств. Особенно интенсивно развиваются свойства, составляющие мотивацию достижения успехов. Для формирования данной мотивации предпосылки начинают складываться уже в дошкольном возрасте. Окончательное закрепление в качестве личностной черты *мотивации*

достижения успехов (или, наоборот, *мотивации избегания неудач*) происходит в младшем школьном возрасте. В комплекс свойств мотивации достижения успехов входят самооценка, целеустремлённость и волевая регуляция поведения, осознание своих способностей (компетентность – в понятиях теории Э. Эриксона).

У младшего школьника ещё более усиливается, в сравнении с дошкольником, доверчивость к взрослым, подражание им. Это выражается в том, что, характеризуя себя, младший школьник обязательно повторяет то, что говорят о нём взрослые.

Оценка взрослых оказывает непосредственное влияние на *самооценку* ребёнка. Продолжающаяся дифференциация самооценки проявляется в итоге в том, что у детей она становится адекватной, завышенной или заниженной. Это необходимо учитывать взрослым в своих выводах относительно способностей, качеств, успехов, неудач детей младшего школьного возраста. Выявлена зависимость между видом самооценки и успеваемостью ребёнка.

С самооценкой связан *уровень притязаний личности*, который также характеризует мотивацию достижения успехов. Исследования показали, что индивиды, имеющие высокую мотивацию достижения успехов и, следовательно, низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной либо умеренно завышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний.

Уровень притязаний ребёнка зависит как от успехов в какой-либо деятельности, так и от положения, занимаемого им в системе межличностного взаимоотношения со сверстниками. Дети, пользующиеся авторитетом среди сверстников, имеют адекватность самооценки и уровня притязаний.

Сознательная целеустремлённость и волевая регуляция поведения влияют на процесс осуществления разных видов деятельности, поведения и взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми, позволяя ребёнку добиваться своих целей. Это свидетельствует о том, что у ребёнка сформирована подчинённость целей мотивам деятельности. Поэтому, деятельность и поведение становятся всё более организованными, исчезает ситуативность, ребёнок становится способным подолгу выполнять те или иные действия, пока не достигнет осознаваемых целей.

Осознание своих способностей также определяет успехи человека. В случае осознания недостаточности своих способностей, человек может компенсировать эту особенность увеличением прилагаемых усилий и наоборот.

Младший школьный возраст является сензитивным в развитии ещё двух важных личностных свойств – 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 учебная деятельность. Как правило, она вначале представляет для ребёнка большие трудности, которые необходимо преодолевать. Взрослые должны поддерживать веру ребёнка в свои успехи, даже если они поначалу и не так заметны. Важно поощрение ребёнка за успехи, которые стали возможны благодаря прилагаемым усилиям, так как это вызывает у него положительные эмоции. Тем самым развивается стремление к получению удовлетворения от труда, достигнутых с его помощью результатов.

Младший школьный возраст является переломным для формирования *самостоятельности* личности. В формировании данного качества у ребёнка важную роль выполняет поведение взрослых. Чрезмерная опека с их стороны приводит к зависимости ребёнка, его несамостоятельности, в то время как предоставление полной самостоятельности и независимости, например, в выполнении домашних заданий, может обусловить неорганизованность, непослушание.

Для формирования самостоятельности необходимо:

- поручать ребёнку самостоятельное выполнение дел и при этом больше ему доверять;
- приветствовать всякое стремление ребёнка к самостоятельности;
- предоставлять ребёнку самостоятельность выполнения домашнего задания с первых дней обучения в школе, но обязательно контролировать результаты;
- поручать ответственные, соответствующие возрасту, дела.

Мотивационно-потребностная сфера. Ведущие потребности возраста: в общении, во взаимопонимании и сопереживании, в игровой деятельности, в движениях и активности, во внешних впечатлениях (любопытство к внешним сторонам предметов, явлений, к новым видам деятельности), на основе которых развиваются познавательные потребности. 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.

В учебной деятельности для детей 1-2 классов характерны внешние мотивы (обрадовать родителей, получить обещанный подарок), а затем формируются и внутренние мотивы (интерес к получению знаний).

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.

Продолжает формироваться *морально-нравственная сфера*. 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).

Изменяются *эмоциональная сфера и чувства*. Нарастает осознанность, сдержанность в проявлении эмоций, возрастает устойчивость переживаемых чувств. Однако полного осознания чувств своих и других людей ещё не доступно. В начале возраста отмечается сохранение сильного непроизвольного компонента в эмоциональной сфере, но постепенно дети становятся более сдержанными в выражении эмоций. 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 беспокойных (аффектированных).

Чувства усложняются и дифференцируются – появляются сложные высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические, практические чувства (на занятиях танцами, физкультурой; изготовлении поделок) (Сапогова, с. 318-320).

Развитие общения и отношений младшего школьника со взрослыми и сверстниками. Общение и отношения младшего школьника со взрослыми. На протяжении возраста меняется характер взаимоотношений детей и родителей. Дети уже не демонстрируют ту непосредственность с родителями в общении, как это было ранее (например, не будут кричать или плевать, 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.

Установлено, что для родителей важной целью является развитие у своих детей *способности к саморегуляции и самостоятельности поведения*, их способности контролировать, направлять свои действия и самостоятельно выполнять требования, предъявляемые к ним окружающими. Наиболее оптимальной моделью отношений между родителями и ребенком является *авторитетная модель* (Д. Бомринд). 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 способности к саморегуляции и самостоятельности поведения, если постепенно увеличивают степень их участия в принятии семейных решений. Такие родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность.

Общение и отношения младшего школьника со сверстниками. Отношения со сверстниками в течение младшего школьного возраста становятся все более важными для ребёнка и оказывают в конце периода практически основное влияние на его социальное и личностное развитие. Развитие общения детей в среднем детстве, от 7 до 12 лет, изучал автор *концепции дружбы* **Robert L. Selman** (1942 г.р., США).

Для изучения он использовал методику, аналогичную той, которую применял Л. Колберг. 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 Р. 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 Р. Селман описал четыре стадии дружбы (Selman, 1981), которые обобщены в следующей таблице:

Стадии развития дружбы по Р. Селману

<i>Стадия</i>	<i>Возраст, лет</i>	<i>Характеристика</i>
1	До 6	Дружба базируется на физических или географических факторах; дети эгоцентрированы 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 отношения, 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 подружкой 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».

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 дальнейшем – в жизни.

Образование групп сверстников. В период с 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 в младшем школьном возрасте почти всегда однополые. Эти установки продолжают вплоть до середины подросткового возраста.

По мере взросления детей 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 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 другие достижения (спорт, творчество). Как правило, у популярных детей способности развиты выше среднего уровня, они хорошо учатся в школе. Слабоуспевающие ученики часто становятся предметом насмешек или их просто игнорируют.

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.

Популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость.

Конформность в группе сверстников. Конформность может быть различной степени, она влияет на то, насколько ребенок является устойчивым к групповому влиянию. Высококонформные дети обладают рядом характерных черт: отличаются развитым чувством неполноценности и слабым «ЭГО», 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 младшего школьного возраста – начале подросткового, когда дети начинают выходить из достаточно полного родительского контроля и одновременно испытывают потребность в принадлежности к группе сверстников.

В конце младшего школьного возраста у детей под влиянием группы могут формироваться *предубеждения и предрассудки*. Они могут быть этнические, религиозные, половые, возрастные, индивидуально-психологические (например, в отношении индивидуальных проявлений темперамента) и т.д.

Прозвища в группе сверстников. Исследованиями установлено, что дети относятся очень серьезно к прозвищам (кличкам). Оказывается, 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. Учёный обнаружил, 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).

ТЕМА: Подростковый возраст

Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие. Подростковый возраст характеризуется значительными морфологическими и анатомо-физиологическими изменениями организма ребенка. Прежде всего, идет интенсивное нарастание массы и длины тела. У мальчиков пик физического развития приходится на возраст около 13 лет, а у девочек – 11 лет. После окончания фазы «бурного роста» в более медленном темпе он может продолжаться еще несколько лет.

Физический рост характеризуется неравномерностью изменений различных частей тела. В связи с этим фигура подростка часто выглядит нескладной, вытянутой, непропорциональной. Это может тяжело переживаться подростками и отражаться на их психическом состоянии. У некоторых ребят возникает чувство «физической неполноценности», в силу чего они начинают стесняться своего тела, неохотно посещают занятия физкультуры или, наоборот, пытаются улучшить свою фигуру разными способами (от занятий физической культурой до пищевых диет).

Из-за неравномерности физического развития движения подростка отличаются недостаточной координированностью, угловатостью, излишней резкостью. Однако начало подросткового возраста является сензитивным для приобретения и совершенствования многих сложных движений (езда на велосипеде, танцевальные или гимнастические упражнения).

Растущие органы и ткани предъявляют повышенные требования к деятельности сердца. Оно тоже растет, но быстрее, чем кровеносные сосуды, что может стать причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы, проявляться в виде головных болей, головокружения, быстрой утомляемости.

Происходят выраженные изменения во внутренней среде организма, связанные с изменениями в эндокринной системе, центральной нервной системе. В нервной системе процессы возбуждения преобладают над торможением, поэтому подросткам свойственен резкий переход от одного эмоционального состояния к другому, повышенная чувствительность к внешним воздействиям, в том числе – патогенным. Умственное и физическое переутомление, длительное нервное напряжение, аффекты, сильные переживания (страх, гнев) могут стать причиной эндокринных нарушений и функционального расстройства нервной системы. В результате подростки отличаются раздражительностью, утомляемостью, рассеянностью, низкой работоспособностью, бессонницей.

Важнейшим биологическим процессом подросткового возраста является

половое созревание, оказывающее огромное влияние на физическое (развиваются половые органы, вторичные половые признаки), психическое и личностное развитие ребенка. Половое созревание вносит много нового в жизнь подростков: во-первых, оно является одним из источников возникающего чувства взрослости; во-вторых, - стимулирует интерес к своей внешности, поведению; в-третьих, - пробуждается интерес к противоположному полу, появляются новые чувства, переживания, первая влюбленность; в-четвертых, появляется интерес к сексуальной стороне жизни человека.

Половое созревание имеет у подростков заметные индивидуальные различия в возрасте его начала и завершения. Отклонения от среднестатистических норм в темпах развития и физического облика являются источником беспокойства для многих подростков, могут приводить к снижению самооценки. Физическое взросление имеет определенные психологические последствия: дети становятся все больше похожими на взрослых, поэтому на них иначе начинают реагировать другие люди, они сами начинают иначе к себе относиться.

Центральным событием для девочки в возрасте пубертата является начало менструаций (менархе), с которым сопряжен ряд психологических изменений. Исследования показали, что после менархе девочки начинают по-новому ощущать собственное тело, изменяется самосознание, возрастает репутация среди сверстников. В тоже время, возможно ухудшение отношений с родителями, особенно, повышается конфликтность взаимоотношений с матерью. Конфликтность с возрастом постепенно угасает, ей на смену приходит большая межличностная отчужденность, которая является необходимым условием возникновения автономности личности.

Для мальчика центральными событиями становятся первая эякуляция и «приступы» внезапного полового возбуждения и эрекции полового члена. Несмотря на то что для мальчиков эрекция как признак половой потенции является предметом гордости, у них может возникать тревога и смущение от того, что окружающие могут заметить их неспособность контролировать эту реакцию. Поэтому они могут избегать танцев, ответов у доски, начинают задумываться о том, есть ли у других мальчиков та же проблема неумения контролировать эрекцию.

У мальчиков пубертат, как и у девочек, тоже связан с психологическими изменениями: повышается конфликтность в отношениях с родителями и возникает дистанцирование от них. Конфликтность наиболее заметна в средний период пубертата и сначала затрагивает отношения сына и матери, а затем и отношения с отцом.

Для подростков крайне важным условием формирования положительной

самооценки, принятия сверстниками и популярности среди сверстников выступает фактор физической привлекательности. Внешний облик становится одним из важнейших компонентов, определяющих подростковые взаимоотношения, поэтому подростки уделяют большое внимание своему телу. Иногда это внимание становится гипертрофированным и желание иметь «красивое» тело приводит к развитию нарушений пищевого поведения (нервная анорексия и булимия) и/или патологическим нарушениям личностного развития – дисморфофобии, дисморфомании.

Сроки наступления и окончания полового созревания крайне индивидуальны. Установлено, что раннее и позднее созревание выступает важным фактором, обуславливающим личностное и социальное развитие подростков, и имеет свои различия для мальчиков и девочек. 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, так как они становятся крупнее и полнее своих поздно созревающих сверстниц. Также они более тревожны, капризны и раздражительны, а также менее популярны среди сверстников. Они хуже учатся, у них чаще наблюдается нарушение поведения в школе, преждевременное сексуальное поведение и впоследствии ранние браки.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность подростка.

Биологическое развитие и прогрессирующее психическое развитие приводят к изменению внутренней позиции, являющейся, согласно Л.И. Божович, центральным проявлением социальной ситуации развития. В результате «позиция школьника», с которой ребенок вошел в школьную жизнь, и которая характеризовала его отношение к учению, систему взаимоотношений с окружающими, начинает расшатываться, а к концу младшего школьного возраста и вовсе перестает определять его психическую жизнь и поведение. К 11-12 годам формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию. Поскольку реализовать эту позицию только в школьной жизни не может, то эти условия ребёнку может предоставить новая социальная ситуация развития. В этом моменте находится

противоречие, определяющее вхождение ребёнка в подростковый возраст и течение этого периода. Как правило, окружающие взрослые не готовы принять его стремление быть взрослым, так как никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок занять не может, поэтому его активность смещается в сторону общества сверстников.

В отношениях со сверстниками и начинает складываться новая социальная ситуация развития. Подросток все сильнее начинает нуждаться в среде сверстников, которая для него становится референтной. Вхождение в новую социальную ситуацию развития изменяет характер и значимость общения для подростка. По своему содержанию оно становится интимно-личностным, его предметом становится собственная личность, отношения со сверстниками и взрослыми. Данный вид общения признаётся ведущим видом деятельности подростка, поскольку именно благодаря такому виду деятельности ребенок начинает осваивать нормы социального поведения, нормы морали и входит в мир взрослых отношений. Учебная деятельность, как правило, для подростка отступает на второй план, несмотря на то, что остается преобладающей (но не ведущей). 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». В тоже время, в подростковом возрасте и далее в юношеском содержание понятия «учение» расширяется. В нем возрастает роль самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки школьной программы.

Поскольку «центр жизни» подростка оказывается в среде сверстников, то каждый из них стремится занять видное место в этой среде. В результате для подростка особую актуальность приобретают потребности в самопознании, самовыражении, самоутверждении.

Быть похожим на взрослых ребенок стремится с самого начала подросткового возраста. Это одна из центральных особенностей социальной ситуации развития подростка, которая оказывает существенное влияние на систему взаимоотношений со взрослыми. С этой особенностью и с этим стремлением тесно связана такая характеристика подросткового возраста, как усиленное развитие процесса подражания, определяющего во многом развитие личности. Подражание начинается с подражания внешним атрибутам взрослости, а заканчивается формированием личностных качеств взрослого человека.

Основной причиной указанных изменений в поведении и развитии

личности подростка является такое психологическое новообразование как «чувство взрослости». Его показателями являются: возникновение требований у подростка, чтобы к нему относились как к взрослому, желание выполнять какую-то роль в семье; стремление к самостоятельности, проявляющееся в желании оградить некоторые сферы своей жизни от родителей; появление собственных взглядов.

В процессе интимно-личностного общения у подростков возникают следующие свойственные этому возрасту психологические новообразования: стремление к взрослости (чувство взрослости); формирование социального сознания, которое, переносясь внутрь, становится самосознанием личности.

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Восприятие в подростковом возрасте становится более управляемым, происходит его интеллектуализация, благодаря чему подросток становится способным к более сложному анализу и синтезу воспринимаемых объектов. Это связано с тем, что в процессах восприятия большое место начинают занимать различные мыслительные приемы, логические рассуждения и операции. Подросток становится способен мысленно ставить цель восприятия – вычленив те признаки и свойства предметов, которые необходимы для правильного выполнения учебной задачи. Интеллектуализация восприятия является необходимым условием успешного овладения учебным материалом, особенно по таким предметам как геометрия, география, черчение. Подростки приобретают способность к чтению и построению графических схем, созданию графических образов. Графические образы включают 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 графически.

Как отмечал Б.М. Теплов, в подростковом возрасте развиваются музыкальные способности (ладовое чувство – эмоциональное различение ладовой функции звуков мелодии; слуховое представление (так как хорошо развиваются память и воображение); музыкально-ритмическое чувство), поэтому подростки сензитивны к воздействию музыки. Музыка является регулятором поведения, оказывая психофизиологическое воздействие на человека, поэтому она начинает занимать важное место в жизни подростка.

Внимание к началу возраста становится полностью управляемым, контролируемым процессом. В развитии внимания происходит значительное расширение объема и развитие способности его быстрого переключения с одной деятельности на другую. В этом же возрасте получает сильное развитие *послепроизвольное внимание*, которое является проявлением выраженного интереса к самому процессу работы и служит показателем возросшей

готовности подростка к выполнению серьезной учебной деятельности. Для подросткового возраста характерной особенностью внимания является его специфическая избирательность, направленность на тот объект или вид деятельности, который ему нравится. Поэтому неактивный и рассеянный ученик на одном уроке будет проявлять исключительную работоспособность на другом.

Память подростка, как и внимание, также произвольна. На протяжении возраста отмечается рост способности к запоминанию (относительно медленно до 13 лет и с 13 до 16 лет отмечается более быстрый рост). 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.

Наиболее значимые изменения среди всех познавательных процессов в подростковом возрасте связаны с развитием *мышления*, которое становится теоретическим, или формальным (в терминологии Ж. Пиаже). Благодаря теоретическому мышлению развивается способность рассуждать гипотетико-дедуктивно (от общего к частному), то есть на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Мыслительный процесс при этом происходит полностью в словесном плане, так как содержанием теоретического мышления является высказывание (в словах или других знаковых системах). Подросток может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, он может действовать в логике рассуждения. Он начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря этому подросток может вообразить все, что может произойти (как очевидные, так и недоступные восприятию события). Как взрослый, он может подвергать переменные комбинаторному анализу, что гарантирует составление перечня всех возможностей решения задачи.

Воображение превращается в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции – воображение и мышление. 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.

Изменения в развитии *речи* проявляются в овладении сложными синтаксическими конструкциями языка. Подросток 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.

Развитие личности подростка. Подростковый возраст отличается тем, что в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребёнка к миру и самому себе, развиваются процессы самосознания, приводящие впоследствии в период юности к определению жизненной позиции.

В подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается, а идет перестройка ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых. В процессе развития личности ведущими становятся закономерности индивидуального развития человека, а не возрастные закономерности.

Развитие личности в подростковом возрасте связано с возникновением следующих двух новообразований – чувства взрослости и нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей свойственными качествами. Указанные новообразования оказывают влияние на развитие волевых и деловых качеств личности, а также на эмоциональные особенности подростка, на характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (Божович, 1995, С. 355-356).

Чувство взрослости является центральным новообразованием и позволяет ребенку чувствовать себя уже не ребенком, а взрослым, стремиться быть и считаться взрослым. При этом, чувство взрослости начинает проявляться не в конце периода, а уже в начале подросткового возраста, определяя на протяжении возраста всю систему отношений подростка, как с внешним миром, так и внутренним. По этому поводу 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, и смелость, и одежда... важны только в связи с социальной позицией, с формированием социальной активности» (Вопросы психологии, № 1, 1983, С. 40-41).

Социальная активность подростка, связанная с чувством взрослости, заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в отношениях между ними. Вследствие новой «взрослой» позиции подростка происходит его

переориентация с детских норм и ценностей на взрослые.

Следующим важным новообразованием личности подростка является развитие самосознания. Этот процесс – сложный и длительный, сопровождающийся у подростка гаммой внутренних специфических переживаний (*Божович, 1985, С. 111*). Развитие самосознания сопровождается формированием образа Я, представления о себе как о личности, самооценки, способности к самоанализу. Следовательно, развитие самосознания означает пробуждение интереса к своему внутреннему миру и его оценке. Это, в свою очередь, становится возможным благодаря развитию теоретического мышления.

Развитие самосознания у подростка происходит по следующей схеме: сначала он 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. Первоначально осуществлять оценочную деятельность подростку помогают взрослые, затем ребенок сравнивает оценки других и самооценку. Это является основанием для выделения тех качеств личности, по которым имеются расхождения в оценках взрослых и своих. Эти личностные качества являются для подростков предметом особого внимания, поэтому они начинают чутко реагировать на то, как к ним относятся окружающие, становятся более ранимыми, отсюда колебания настроения, вспышки речевой агрессии, либо уход «в себя».

В формировании самооценки подростка важную роль играет сравнение себя с окружающими. На основе этого подросток выделяет те особенности личности, которые ему не нравятся, что определяет свойственное подросткам стремление к изменению, самосовершенствованию. Указанные особенности личности требуют определённого уровня развития волевых качеств подростка.

Общая логика развития волевых качеств подростка следующая: от умения управлять собой, концентрировать умения, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов. Имеется специфика развития волевых качеств в зависимости от пола. У мальчиков, как правило, распространенным способом развития волевых качеств личности являются занятия спортом.

У девочек выработка волевых качеств происходит через занятие такими видами деятельности как учение, занятия искусством, домоводством, женскими видами спорта. Девочки-подростки, в отличие от мальчиков, больше внимания уделяют школьным предметам, которые даются им трудно. Таким образом, помимо развития волевых качеств личности, в данных видах деятельности происходит дальнейшая половая идентификация.

Кроме волевых в подростковом возрасте активно происходит формирование и развитие деловых качеств, что обусловлено возрастанием интересов подростка к различным видам деятельности, стремления что-то делать своими руками, любознательности и первыми мечтами о будущей профессии. В подростковом возрасте происходит развитие организаторских способностей, 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.

Для подростков также характерно развитие *интересов*, круг которых расширяется, а сами интересы стабилизируются. Однако относительная завершенность стабилизации интересов достигается только в юношеском возрасте.

Существенные изменения происходят в *эмоциональной сфере* подростков. В сравнении с младшими школьниками эмоции подростка отличаются большой силой в их выражении и трудностью в управлении. Подростки отличаются большой страстностью и вспыльчивостью, им трудно сдерживать свои эмоции, характерна слабость самоконтроля, резкость в поведении. Эмоциональные переживания приобретают устойчивость.

В подростковом возрасте в основных чертах завершается формирование *характера* личности, а возрастной особенностью является возникновение *акцентуаций характера*.

Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми. Развитие *общения со взрослыми* происходит в условия постоянно усиливающейся потребности в автономии и самостоятельности, что обычно приводит, с одной стороны, к конфликтам в семье, а, с другой – растущей потребности в общении с родителями в процессе решения определенных проблем. Семья сохраняет сильное влияние на подростков, несмотря на то, что отношения с родными осложняются. Исследования показывают, что количество семей, сталкивающихся с конфликтами в связи с взрослением подростков, значительно меньше, чем полагали ранее. Серьезные конфликты наблюдаются у 15-25% семей. Как правило, осложнения отношений вызывают такие обычные вопросы, как семейные обязанности, время прихода домой, свидания, школьные оценки, внешний вид и манера еды. Младший подростковый возраст является более конфликтным в сравнении с его поздним этапом.

Матери и отцы по-разному влияют на своих детей. Традиционно отцы склонны поощрять интеллектуальное развитие и часто включаются в обсуждение и решение семейных проблем. В результате, как мальчики, так и девочки обычно обсуждают свои мысли и заботы с отцами. Отношения

подростков с матерями намного сложнее. Наиболее часто их взаимодействие происходит в таких областях, как обязанности по дому, домашние задания, дисциплина (как дома, так и за его пределами) и проведение досуга. Именно эти взаимодействия могут вызывать напряжение отношений, конфликты между матерью и ее детьми.

Общение со сверстниками. Подростки больше заинтересованы в дружеских отношениях для получения эмоциональной поддержки и надежной базы новых ценностей, чем младшие школьники. В процессе формирования идентичности важную роль играют близкие друзья. Чтобы принять свою идентичность, подросток должен почувствовать принятие и одобрение ее другими.

Особо возрастает в подростковом периоде значение групп сверстников. Подростки ищут поддержки от других, чтобы справиться с физическими, эмоциональными и социальными изменениями подросткового периода. Они предпочитают искать поддержку у сверстников, которые проходят через подобный опыт. При исследовании, сколько времени подростки проводят со сверстниками в сравнении со временем, проводимым с родителями, выяснилось, что значительно больше свободного времени проводят с друзьями и одноклассниками, чем с семьей (включая родителей, братьев и сестер), — примерно 50% в сравнении с 20%. Оставшееся свободное время они проводили одни.

Общество сверстников необходимо для развития социальных навыков. Взаимное равенство, характеризующее взаимоотношения подростков, помогает развивать позитивные реакции в различных кризисных ситуациях, с которыми им приходится сталкиваться. Они учатся у своих сверстников формам поведения, необходимым в будущем, и тем ролям, которые подходят им лучше всего. Социальная компетентность является главным элементом в способности подростков заводить новых друзей и поддерживать отношения со старыми. Социальная компетентность отчасти определяется способностью подростков проводить социальные сравнения. Такие сравнения позволяют им сформировать личную идентичность и оценить особенности других. На основе этих оценок подростки выбирают близких друзей и определяют свое отношение к компаниям, которые являются частью их окружения.

Социальное сравнение меняется в юношеском возрасте. Теперь они ищут друзей, с которыми их объединяют общие вопросы, поэтому количество относительно поверхностных дружеских контактов начинает уступать качеству избранных близких отношений. Возрастает близость в однополой дружбе.

В младшем подростковом возрасте группы сверстников в основном однополые, но потом подростки входят также и в разнополые группы. Это

изменение совпадает с началом свиданий. О близких взаимоотношениях с друзьями противоположного пола девочки сообщают раньше, чем мальчики, что объясняется неравномерностью и гетерохронностью полового созревания мальчиков и девочек.

Хотя примерно 80% подростков принадлежат к определенным группам, оставшиеся 20% не остаются из-за этого «одиночками». Но быть в одиночестве — это не обязательно плохо. Такая творческая работа, как рисование, сочинение музыки или рассказов, требует одиночества. Творческие личности большую часть времени хотят быть одни. В уединении может быть и много других положительных сторон. Некоторые переживают чувство возрождения, подъем творческих сил, оставаясь наедине с собой. Кроме того, иногда люди ищут уединения — в одиночестве они лучше думают и могут проанализировать свои проблемы. В каждом таком случае одиночество является добровольным — благоприятной возможностью для творчества, снижения прессинга или психологического обновления.

Тем не менее, иногда подростки оказываются одинокими потому, что они чувствуют себя другими, посторонними и действительно не могут «принадлежать» к группе. Это может происходить, когда ребенок вырастает в существенно иной среде: соседстве, городе или регионе страны. Кроме того, одиночество без добровольного согласия, навязанное другими через споры и отвержение, также может вызвать сильные переживания изоляции и депрессию (Крайг, Бокум, 2007, с. 530-540). Испытывая глубокую изолированность, подросток может найти выход из ситуации, став членом уличной сомнительной компании или войти в религиозные общины, секты.

Полоролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте. Конец младшего школьного возраста и начало подросткового характеризуется важнейшим биологическим событием — *физиологическим пубертатом*. Пубертатное развитие протекает по общей схеме, последовательность стадий половой зрелости везде идентична, лишь некоторые факторы среды влияют на его начало и выраженность некоторых его проявлений.

Одну из центральных ролей в становлении личности подростка играет образ тела. В пубертатный период скорость соматических перемен высокая, поэтому переход от детского образа к взрослому происходит в короткий срок, что вызывает необходимость построения нового образа тела.

Исследования показывают, что для мальчиков и девочек свойственна определённая тревога, связанная с развитием гениталий, но мальчики всё-таки демонстрируют более выраженный интерес к этому процессу, поэтому начало пубертата дает пищу для тревожных вопросов и сравнений со сверстниками.

Для девочек предметом особого внимания становится процесс роста груди. Установлено, что первые менструации, которые большинством исследователей считаются основным феноменом женского полового созревания, вызывают меньший интерес у девочек (больше 50% девочек спокойно или безразлично реагируют на их появление, 40% испытывают негативные чувства и только 10% проявляют положительные эмоции интереса и гордости).

Подростковое и юношеское беспокойство по поводу своего внешнего вида связано с субъективной половой конформностью, то есть желанием выглядеть адекватно своему полу. Поскольку половое созревание особенно подвержено жесткому контролю норм общества, в особенности в группе сверстников, то идеальный образ телесного «Я» в подростковом возрасте в значительной степени ирреален. Физическое же развитие характеризуется большими индивидуальными различиями, поэтому многие подростки и юноши резко контрастируют с социальными стереотипами идеальных образцов, доминирующих в группе сверстников.

По данным исследований, стереотипы, связанные с телом, формируются еще до отрочества. Уже с детского сада большинство мальчиков выбирают атлетические (мезоморфные) образцы физического развития, предпочитая их всем остальным и приписывая им положительные черты характера – ум, воспитанность, дружелюбие. В тоже время лицам с эндоморфной («полные» люди) конституцией приписываются негативных черт характера.

Также установлено, что социальное давление по-разному влияет на мальчиков и девочек: если у девочек позднее наступление пубертата не вызывает особой тревожности, то у мальчиков психологические следствия этого остаются заметными и к 30 годам. Объясняется это тем, что критерии маскулинности определены довольно однозначно, всякое их нарушение влечет за собой опасность быть подвергнутым осуждению и тем самым — психологические трудности. В тоже время, общество и сверстники более терпимы к женским половым ролям, которые могут проявляться в более широком диапазоне – от классической фемининности до достаточно выраженной маскулинности (девочка реализующая модель «свой парень»).

Таким образом, формирование мужской идентичности происходит у подростков и юношей в рамках узкого коридора, что и объясняет гораздо большее, чем у девочек, непринятие своей «родовой» принадлежности, больший процент мужской гомосексуальности и транссексуальных влечений у мальчиков.

У девочек по сравнению с мальчиками образ тела гораздо более аффективно окрашен и распространяется на весь образ «Я». Девочки чаще утверждают, что они менее физически привлекательны, чем подруги,

большинство из них хотели бы изменить что-то в своей внешности, в то время как мальчики вполне удовлетворены своей внешностью.

Взаимосвязь субъективных оценок своей физической привлекательности и «Я» - концепции проявляется в том, что у обоих полов стереотипы тела влияют на субъективную оценку своей привлекательности. Вместе с тем, оценка собственной физической привлекательности девочки значимо коррелирует с другими, личностными и социальными, представления о себе, что не наблюдается у мальчиков. Девочка-подросток, которая считает себя внешне малопривлекательной, негативно оценивает и другие стороны своего «Я», в то же время мальчик четко различает эти аспекты: он может негативно оценивать свою внешность и при этом высоко ценить свои социальные или интеллектуальные качества.

В целом девочки обладают более нестабильным и противоречивым образом тела и заниженной самооценкой, чем мальчики. Девочки склонны к неблагоприятной оценке своих настоящих и будущих сексуальных ролей и переживаниям по поводу изменений тела, придавая чрезмерное значение женской красоте и ее канонам в культуре.

Культура, в которой воспитывается подросток, формирует различные психосексуальные и социальные установки. Существуют заметные различия между подростками Азии, Европы и Америки. Европейские подростки более раскованны и склонны к сексуальному экспериментированию, чем их канадские сверстники. Однако в последние годы психосексуальные установки подростков претерпели значительные изменения: растет терпимость к таким вопросам, как сохранение девственности до замужества, отношение к добрачным связям, свобода взаимоотношений в браке, контрацепция, гомосексуализм и т.д. Если, например, в 1965 г. 47% подростков сочли гомосексуализм аморальным действием, то сегодня часть подростков выражает живое любопытство к пробным контактам такого рода.

Важным моментом в психосексуальном развитии подростков и юношей является явление мастурбации. Как правило, для мальчиков-подростков мастурбация – достаточно постоянное и культурно-устойчивое явление, которое в современной сексологии понимается как своеобразная прелюдия к нормальному гетеросексуальному поведению и одновременно к изменениям, ведущим к окончательному формированию сексуальности. В 12 лет с ней знакомы примерно 12% детей, в 15 лет — 85%, а в 18 лет — 92% молодых людей. Поведение подростков всегда развивается по одному и тому же циклу: примерно через 2 года после пубертатного созревания у мальчиков наблюдается скачок в практике занятия мастурбацией, который совпадает с

максимальной способностью к частым оргазмам. В 16 лет среднее число оргазмов у юношей при мастурбации составляет 3-4 раза в неделю.

У девочек, как показали исследования, мастурбации как всеобщего феномена нет, частота их невелика и разброс индивидуальных вариантов значителен (в 12 лет с нею знакомы 12% девочек и к 18 годам этот процент достигает 24%; при этом только треть девочек достигают оргазма путем мастурбации). В тоже время, пик частоты женской мастурбации и связанного с ней оргазма наблюдается значительно позже — около 30 лет.

Занятие мастурбацией часто сопровождается включением защитных механизмов, вызывающих чувства стыда, тревоги и вины, внутренние конфликты. Однако в большинстве своём мастурбация не является патологическим явлением. Как о патологии следует говорить лишь тогда, когда она закрепляет детские фиксации, особенно связанные с питающими мастурбацию фантазиями, или когда она принимает принудительный характер.

Многие подростки имеют опыт свиданий, петтинга и поцелуев, генитальной ласки, но более глубокий сексуальный опыт не столь типичен. Девочки в большей степени, чем мальчики, имеют опыт «романтического поведения», а мальчики чаще — опыт реального коитуса.

С сексуальным развитием связан и просмотр школьниками этого возраста (чаще мальчиками) порнографических фильмов, а также чтение ими соответствующей литературы. Запрещения в этом случае не достигают цели, а, напротив, часто ведут к усилению подобного поведения.

Подростки много думают и говорят о сексуальных проблемах. Современные школьники видят очень много сцен, которые несут тот или иной сексуальный смысл. Задача полового воспитания в это время в том, чтобы подросток понимал, что с ним происходит и осознанно решал встающие перед ним проблемы. Поэтому важны разговоры с родителями, беседы с психологами, педагогами на эти темы, с тем чтобы школьник научился смотреть на эту сферу как на одну из значимых для счастливой жизни человека, что полноценно может осуществиться лишь на определенном уровне психологической и физиологической зрелости.

Кризисы подросткового возраста. Кризис подросткового возраста существенно отличается от кризисов предшествующих возрастов, является, как правило, наиболее острым и самым длительным. Иногда весь подростковый возраст считают затяжным переходным периодом от детства к взрослости.

На рубеже младшего школьного возраста и подросткового появляются симптомы предподросткового 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. Таким образом, подростковый возраст начинается *предподростковым кризисом* (10-11-12 лет). Его появление обусловлено, согласно Л.С.Выготскому, перестройкой всей системы интересов, которая приводит к снижению школьной успеваемости, возрастанию конфликтности в отношениях со взрослыми. На эти годы приходится негативная фаза подростничества, когда отмирают и свертываются прежние интересы. Кризис отмечается следующими особенностями: а) крайняя вариативность симптомов; б) ситуационная зависимость симптомов; в) неоднородность и сложность поведения.

Согласно Л.И. Божович предподростковый кризис связан с депривацией потребности в самопроявлении, которая обуславливается запретами, накладываемыми подростком на самого себя и сопровождается внутриличностными конфликтами. По мнению Д.Б. Эльконина формируемое у подростка «чувство взрослости» может привести к кризису развития, если он сталкивается с отношением к нему как к ребёнку.

Следующий *кризис* относится к *переходному этапу от подросткового к юношескому периоду* и приурочен к возрасту 14-15-16 лет. Главной причиной в возникновении этого кризиса является процесс формирования идентичности, поэтому этот кризис называют также кризисом идентичности. До подросткового возраста «Я» фрагментарно, ситуационно зависимо, но в подростковом возрасте особое значение приобретает задача формирования целостной идентичности, или тождественности личности (Э. Эриксон). Как отмечал Э. Эриксон, человек со сформированной идентичностью становится самотождественным, остается самим собой независимо от ситуации действия, но одновременно он адекватен ситуации, не теряет своей сущности.

Процесс формирования идентичности сопровождается переосмыслением своих отношений с окружающими. Крайне важна реструктуризация отношений с родителями (иногда этот процесс называют «пересадка корней»), поскольку взрослеющий человек не может далее довольствоваться ролью опекаемого и управляемого. Также кризис идентичности сопровождается ценностно-смысловым кризисом, во время которого актуализируются вопросы о смысле жизни в целом человечества и своей жизни в частности.

Исследователь подростковой идентичности Джеймс Марсиа определяет её как внутреннюю структуру влечений, привычек, верований и предыдущих идентификаций. Она охватывает поло-ролевую идентификацию, становление определенной мировоззренческой позиции и выбор профессиональной ориентации.

Дж. Марсиа описывает четыре статуса идентичности, являющихся

результатом переживания кризиса идентичности:

1) *реализованная идентичность*. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса, поиска себя и сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как личностно значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни;

2) *статус моратория* присущ человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, беседы с друзьями, родителями, реальное экспериментирование со стилями жизни). На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания, любопытства;

3) *преждевременная (предреши́нная) идентичность*. Этот статус имеют лица, которые никогда не переживали состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладающие определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у достигших идентичности, различен же процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью элементы формируются относительно рано в жизни не в результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Принятые таким образом цели, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать ожидания родителей;

4) *диффузная идентичность*. Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они или никогда не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадёжности.

Коррекционная работа в кризисах подросткового возраста. На симптоматику кризисов подросткового возраста влияют разные факторы: отношения с родителями, статус в группе сверстников, академическая успеваемость, уровень интеллекта, наличие творческих интересов,

физиологические особенности возраста (период пубертата).

Подростковый возраст отличается особым интересом человека к своему внутреннему и внешнему облику. Современный социум, как правило, не предоставляет подростку адекватных, социально приемлемых «мест» взросления, что приводит к затяжному кризису. Как показывают исследования, симптомы, близкие подростковому, можно обнаружить и у студентов 1-2 курсов учреждений высшего образования.

В общении с родителями у младшего подростка еще может некоторое время сохраняться детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят нарушения. Ребенок всё чаще 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. 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.

ТЕМА: Юношеский возраст

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юности.

Современная психология относит к юности период от 14-15 лет до 18-20 лет. Юность недавно выделилась в самостоятельный период жизни человека, основным содержанием которого является взросление. В обществе критерием взрослости является не физическое возмужание, а овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, готовность к трудовой деятельности.

Социальная ситуация развития в юности характеризуется рядом специфических особенностей, связанных с изменением положения и статуса юношей в школе, семье, обществе. Юноши по-прежнему зависят материально от семьи, однако в остальном становятся полноправными членами семьи,

родители 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 14 лет, в 18 лет имеют право вступать в брак, участвовать в выборах. Это расширяет круг общественных интересов и обязанностей юношей и девушек.

Л.И. Божович отмечала, что старшеклассник стоит на пороге самостоятельной жизни и это создает совершенно новую социальную ситуацию развития. Основной задачей, предъявляемой обществом человеку, вступающему в самостоятельную жизнь, является решение вопроса об определении дальнейшего жизненного пути, об избрании для себя той или иной профессии. Данное обстоятельство приводит к тому, что личность юношей, как отмечала Л.И. Божович, обращена в будущее. Таким образом, необходимость определить свое место в жизни выступает в качестве основного компонента социальной ситуации развития в период юности.

Новая социальная ситуация развития приводит, как показано в исследованиях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, к изменению мотивационной сферы, формированию новых мотивов деятельности и овладению новым видом ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Таким образом, в юношеском возрасте происходит определение своего места в жизни и внутренней позиции, формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания.

Л. Коул и Дж. Холл отмечают следующие задачи, актуальные для развития юношей: 1) достижение общей эмоциональной зрелости; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) достижение социальной зрелости; 4) эмансипация от родителей; 5) достижение интеллектуальной зрелости; 6) выбор профессии; 7) приобретение навыка обращения со свободным временем; 8) осознание совести и долга в поведении; 9) идентификация «Я».

Познавательное развитие в юношеском возрасте. В юношеском возрасте познавательные процессы становятся более совершенными и гибкими, их развитие достигает уровня, когда человек оказывается готовым к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека. Уровень познавательного развития, как правило, опережает собственно личностное развитие юношей. Главной тенденцией развития интеллектуально-познавательной сферы в юношеском возрасте является продолжающееся развитие общих и специальных способностей.

Мышление и интеллект. С переходом в юношеский возраст отмечается прогрессирующее развитие теоретического мышления (вид мышления, направленный на открытие внутренних законов, свойств объектов). Юноши уже мыслят логически, способны заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. С большей легкостью, чем подростки, юноши могут размышлять на нравственные, политические и другие темы, мало доступные мышлению детей более младшего возраста. К юношескому возрасту усваиваются многие научные понятия, приобретает умение пользоваться ими в процессе решения различных задач. Одновременно продолжается интеллектуализация остальных познавательных процессов.

Развитие абстрактного словесно-логического мышления у **юношей** предопределяет появление потребности вести споры об отвлеченных предметах, явлениях, о которых они мало или ничего не знают. Например, на уроках пытаются вызвать учителя на разговор о философских проблемах, не имеющих ничего общего с темой занятия. Однако, педагогам следует понимать, что эти отвлеченные рассуждения так же необходимы юношам, как и ответы на бесконечные «почему?» дошкольникам.

Увлеченность абстракциями часто соседствует с мечтами. Так, Р. Роллан вспоминает: «Самым реальным в моей жизни были мечты, мечты, исполненные трепетного страха (они посещали меня часто, слишком часто для моего возраста), мечты о нежности, мечты-упования, и очень рано... явились мечты о славе, героической и литературной...» (Роллан, 1966. С. 225).

Особенностью юношеского возраста является то, что широта интеллектуальных интересов может сочетаться с разбросанностью, отсутствием систематизированности взглядов и подходов, а также адекватной оценки своих возможностей. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний, умственных возможностей. Также в этом возрасте появляются безразличные и скучающие юноши, которым учеба кажется неинтересной и совершенно мало связанной с «реальной» жизнью.

В тоже время существует другая часть юношей, которые проявляют выраженный интерес к учебе и творчеству. Более того, развитие интеллекта у юношей тесно связано с развитием у них творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Важнейшим интеллектуальным компонентом творчества принято считать преобладание у юношей дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Конвергентное же мышление ориентируется на однозначное решение вопросов.

Важной особенностью развития познавательной сферы в юношеском

возрасте является то, что умственное развитие состоит не столько в накоплении определенных умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. В познавательных процессах индивидуальный стиль деятельности выступает как стиль мышления, как устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации. Стиль мышления в значительной степени определяется типом нервной системы человека. Это свидетельствует о необходимости индивидуального подхода к каждому ученику в процессе обучения.

Внимание. У юношей отмечается определенная внутренняя противоречивость развития внимания. Объём и концентрация внимания, способность переключения с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются и при достижении юношеского возраста находятся на высокой ступени развития. Вместе с тем внимание юношей становится более избирательным, существенно зависящим от направленности их интересов. Поэтому юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку.

Развитие личности в юности. Юность – время реального перехода к настоящей взрослости. Особенности личности юношей своими корнями уходят в психологические новообразования подросткового возраста. Однако у юношей и девушек уже мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают.

Основными направлениями развития личности в юношеском возрасте являются: 1) развитие самосознания, в том числе, нравственного самосознания; 2) формирование мировоззрения; 3) развитие активной жизненной позиции и самоопределения; 4) преобразование эмоциональной сферы.

Отличительной характеристикой самосознания становится резкое усиление процесса рефлексии, вызванного стремлением к познанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Рефлексия обеспечивает возможность видеть себя, свои действия, отношения с людьми как бы со стороны, познавать свой внутренний мир, понимать себя. Как психологический феномен рефлексия связана с общением особого вида – общением с самим собой, внутренним диалогом. От уровня развития рефлексии зависит активность человека в решении встающих перед ним задач, выборе жизненного пути, становлении субъектности, принятии себя хозяином своей жизни и деятельности.

Таким образом, в юношестве человек по существу впервые в полной мере открывает свой внутренний мир, начинает проявлять глубокий интерес к субъективным переживаниям и к собственному «Я».

Желание самоутвердиться в юношеском возрасте претерпевает изменение, поэтому в отличие от подростков, которые, как правило, понимают под этим желание быть похожим внешне на взрослого, юноши обеспокоены тем, чтобы окружающие признали их оригинальность. Поэтому они стремятся выразить себя в определённых видах деятельности (музыке, технике, науке, литературе, спорте и т.п.). Таким образом, отмечается тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Однако некоторым свойственно преувеличивать собственную уникальность.

Важной особенностью юношеского самосознания является развитие нравственного самосознания. Юношам, благодаря новым интеллектуальным возможностям, становятся доступными для понимания многие морально-нравственные вопросы и проблемы, волнующие взрослых. Такими вопросами являются, в частности, установление отношений с лицами противоположного пола, любви, добра и зла, справедливости и беззакония.

Юношеский возраст отличается активным формированием мировоззрения, которое проявляется в построении системы взглядов на общество, мир в целом, выработке представлений об общих принципах и основах бытия, определении собственной жизненной философии. Мировоззрение также рассматривается как сложившаяся система знаний, опыта и убеждений. В связи с этим актуальными в юности становятся как смысложизненные проблемы человечества в целом, так и осознание своего жизненного пути, как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл. В юношеском возрасте, как правило, смысл жизни формулируется глобально и универсально (например, «приносить пользу», «служить людям» и т.п.).

Поскольку в современном обществе отсутствует единство взглядов на окружающее, характерна противоречивость, изменчивость убеждений, ценностей, то процесс формирования мировоззрения у юношей также часто протекает противоречиво. С одной стороны это побуждает молодых людей думать и принимать решения самостоятельно и способствует более быстрому достижению зрелости личности, а другой – может вызывать желание отложить решение этих вопросов на потом, что приводит к «застреванию» личности в периоде самоопределения, развивает инфантилизм.

В структуре мировоззрения следует выделять разные виды мировоззрения, формирование которых является актуальным в юношестве – экономическое, этическое, эстетическое, научное и религиозное.

Для юношеского возраста характерными являются повышенная эмоциональная возбудимость и реактивность поведения. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого

настроения и т.п. Юношеская неуравновешенность, в отличие от подростковой, связанной с нарастанием общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения, объясняется социальными и психологическими (индивидуально-типологическими) факторами: противоречивость внешнего мира, необходимость самоопределиться с будущим, дисгармоничность уровня притязаний и самооценки, несогласованность образа «Я» и т.д.

Как отмечает Е.Е. Сапогова, по ряду психологических тестов нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых. Нормативным является то, что юноши и девушки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения», чем взрослые (по опроснику ММРІ). Следовательно, эмоциональные реакции, которые у взрослых рассматриваются как отклонения, у юношей принимаются за статистическую норму. Использование проективных методик (тесты Роршаха, ТАТ) показывает рост уровня тревожности в юношеском возрасте. Также возрастает число случаев деперсонализации, часто встречается синдром дисморфофобии (Сапогова, 2005, С. 357-359).

В юношеском возрасте акцентируются некоторые черты характера, которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения отклоняющегося поведения. Например, повышенная активность и возбудимость могут привести к неразборчивости в выборе знакомств, участию в рискованных предприятиях, толкают к алкоголю, наркотикам. Замкнутость часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности. Возраст до 18 лет является критическим для появления психопатий.

Вместе с тем, в юношестве способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций. В этом возрасте заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия, что в итоге обеспечивает психологическую устойчивость личности к ряду внешних факторов. Также в юношестве улучшается коммуникативность, уменьшается чувство зависимости и потребности в опеке, а также неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога.

Центральным психологическим новообразованием в юношеском возрасте является развитие самоопределения (или идентичность по Э. Эриксону), которое связано с завершением физического роста и полового созревания молодого человека, озабоченностью тем, что он собой представляет, а также необходимостью найти свое профессиональное призвание. Главной проблемой этой стадии, по Эриксону, является ролевое смешение, диффузия (спутанность)

«Я»-идентичности, что может быть связано с неуверенностью в сексуальной идентичности, с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность.

Неспособность разрешить данные вопросы приводит к задержке в развитии личности, которая проявляется в регрессии к инфантильному уровню и желании как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса. Характерно устойчивое состояние тревоги, чувство изоляции и опустошенности, страха 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») (Сапогова, 2005, С. 359-368).

ТЕМА: Ранняя взрослость

Возрастная периодизация развития взрослого человека

Периодизация развития на этапе взрослости отличается отсутствием единого подхода. Разные авторы по-своему представляют датировку периодов взрослости. Это можно объяснить, во-первых, тем что каждый автор акцентирует внимание на каком-то одном узком аспекте развития личности, и, во-вторых, сильным влиянием на развитие личности взрослых людей культурно-исторических условий.

Шарлотта Бюлер (Малаховски в дев.) (20.12.1893 - 03.02.1974) изучая биографии людей, принадлежащих к разным социальным слоям, пришла к выводу, что жизненный путь можно разделить на пять основных фаз (периодизация опубликована в 1968 году). Главной движущей силой развития личности она считает врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть, всесторонней реализации самого себя. При этом, реализовать себя человек может только благодаря творчеству и созиданию.

На первой фазе (до 15 лет) самоопределение отсутствует, характерен низкий уровень самосознания, личность живет настоящим; во время второй фазы (до 20 лет) самоопределение имеет диффузный характер, личность ищет себя в различных областях трудовой деятельности, а также занята поиском спутника жизни; на третьей фазе (до 40 лет) происходит специализация самоопределения в конкретных жизненных целях, находится призвание или постоянное дело; четвертая фаза (до 65 лет) отличается снижением стремления к самоопределению, личность занята подведением итогов профессиональной и семейной жизни, это — начало биологического спада; пятая фаза (после 65-70 лет) характеризуется отказом от достижения целей, личность делает попытку осмыслить собственное существование, жизнь превращается в воспоминания.

Несмотря на то, что возрастная периодизация Ш.Бюлер сформулирована относительно недавно, её представления о содержательной наполненности жизненных фаз (особенно последних двух), вызывают сегодня сомнения у психологов. Поэтому периодизация данного автора не имеет широкого употребления в психологической литературе.

Д.Б.Бромлей (1966) зрелый возраст делит на четыре стадии: раннюю взрослость (21–25 лет), среднюю взрослость (25–40 лет), позднюю взрослость (40–45 лет) и предпенсионный возраст (55–65 лет), являющийся переходным к старости.

Наиболее широкую известность имеет возрастная периодизация **Эрика Хомбургера Эриксона** (15.06.1902 – 12.05.1994), который в книге «Детство и общество» (1963) представил деление жизни человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития ЭГО (на восемь возрастов человека). Последние три относятся ко взрослости. Содержанием каждой стадии является преодоление психосоциального кризиса, связанного с решением соответствующей возрастной задачи:

ранняя зрелость (молодость): 20 – 25 лет; задача развития: могу ли я полностью отдать себя другому человеку? Пути развития: 1) душевная теплота, понимание, доверие, в результате чего достигается близость (интимность); 2) одиночество, боязнь потерять себя в отношениях с другими и, как результат, - изоляция;

средняя зрелость (взрослость): 25 – 65 лет; задача развития: что я могу предложить будущим поколениям? Пути развития: 1) целеустремленность, продуктивность, что определяет в итоге обретение генеративности (продуктивность) ЭГО; 2) обеднение личной жизни, регрессия, приводящие к инертности (стагнации) ЭГО;

поздняя зрелость (зрелость): от 65 лет и далее; задача развития: доволен ли я прожитой жизнью? Пути развития: чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности, приводящее к достижению целостности ЭГО (ЭГО-интеграции); 2) отсутствие чувства завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью, имеющие следствием отчаяние.

В 1970-х годах **Дэниел Левинсон** (28.05.1920 – 12.04.1994) на основе изучения жизненных ощущений мужчин предложил возрастную периодизацию, которая впоследствии на основе дополнительных исследований была подтверждена по отношению к развитию женщин. В жизненном цикле взрослых Д.Левинсон выделил 3 главные *эры*, каждая продолжительностью около 20-25 лет. Эры частично «перекрываются», поэтому следующая начинается, когда предыдущая подходит к концу. Каждая эра имеет свои

собственные, уникальные качества, которые являются способом жизни, определяют жизненную траекторию на значительном временном отрезке. Для ее изучения Д.Левинсоном был применен междисциплинарный подход, в котором учитывались биологические, психологические и социальные параметры жизни взрослых людей. Периоды развития, на которые дробится эра, дают более детальную картину конкретных событий жизни. Все люди проходят через универсальную последовательность эр и периодов, решая сходные задачи, во многом определяемые возрастом. В течение каждой эры индивидуум выстраивает **структуру жизни**, которая образует основу образа жизни, являясь одновременно границей и связующим звеном между личностью и обществом. Структура жизни образуется преимущественно из отношений индивидуума с внешним миром. В определенные возрастные периоды люди начинают испытывать сомнения и разрушать существующую структуру жизни. Затем они создают новую структуру, соответствующую текущим потребностям. Эти периоды называются переходными, или кризисами развития. Структура жизни является доминирующей в течении устойчивого периода деятельности, пока человек не «перерастает» ее, после чего весь процесс начинается заново.

Жизненные эры по Д.Левинсону:

эра ранней зрелости (17 – 45 лет) включает в себя: переход к ранней зрелости (17 – 22 года) (кризис определения жизненных целей); период вхождения в раннюю зрелость (22 – 28 лет); переход 30-летия (28 – 33 года); кульминационный период ранней зрелости (33 – 40 лет);

эра средней зрелости (40 – 65 лет) включает в себя переход к средней зрелости (40 – 45 лет) (кризис середины жизни); начальный период средней зрелости (45 – 50 лет); переход 50-летия (50 – 55 лет); кульминационный период средней зрелости (55 – 60 лет);

эра поздней зрелости (с 60 лет и далее) начинается переходом к поздней зрелости (60 – 65 лет), дальше Левинсон периодов не рассматривал.

Среди советских психологов изучение развития взрослого человека было относительно редким явлением. Наиболее значимые исследования принадлежат **Б.Г.Ананьеву** (01.08.1907 - 18.05.1972), который *цикл зрелости* делил на 4 стадии: 1) ранняя зрелость (21 – 25 лет); 2) средняя зрелость (25 – 40 лет); 3) поздняя зрелость (40 – 55 лет); 4) предпенсионный возраст (55 – 65 лет), который является переходным к *циклу старости*. В основу периодизации Б.Г.Ананьев положил представление о возрастной изменчивости психофизиологических функций человека.

В рамках нашего курса мы будем придерживаться следующей периодизации зрелости: ранняя зрелость (20 – 40 лет); средняя зрелость (40 – 60 лет); поздняя зрелость (от 60 лет и дальше).

Следует отметить, что при определении возраста развития взрослого человека следует ориентироваться на его социоэкономический статус, социальную среду (город – село), этнос, культурно-исторический период (войны, экономические депрессии и т.д.). Выявлена важная тенденция, или закономерность, в соответствии с которой *границы стадий взрослости отчасти определяются социальным классом*: чем он выше, тем больше вероятность, что человек позже осуществляет переход от одной стадии к следующей. Здесь уместно привести следующую цитату: *«Мы судим о возрасте исключительно по количеству прожитых лет, но это не всегда верно. Бывает, что у тридцатилетнего, ведущего нездоровый образ жизни, сердце и легкие выглядят на все 50. А иногда у пятидесятилетнего больше энергии, чем у его двадцатилетнего коллеги. И двадцатилетний может оказаться слишком осторожным и осмотрительным, а восьмидесятилетний — рискованным и бесстрашным. Эти три возраста не соответствуют друг другу. Лишь хронологический возраст наступает упорно и неумолимо, как смена времен года. Остальные два могут шагать в ногу с первым, забегать вперед или отставать. Если некоторые люди и могут дожить до 110 лет согласно хронологии, то весьма сомнительно, чтобы биологический и психологический возрасты забежали вперед более чем на 20 лет (Дж.О'Коннор, Ян Макдермот, 1996. С. 124–125).*

Установлено, что в последние 30-40 лет происходит «размывание» границ традиционных периодов жизни. Основной причиной этого является стремительное увеличение средней продолжительности жизни вследствие улучшения экономического положения населения. Для примера приведем следующие данные: в 1890 годах до 80 лет доживало 14% женщин, а в 1980 году - 50% (США); в 1600 г. до взрослости доживали 50% детей; если в 1860-х годах родители были живы у 16% 50-летних, то в 1960 г. – у 60%; в 1940 г. люди проводили только 7% своей взрослой жизни в статусе пенсионеров, в 1977 г. – доля пенсионных лет возросла до 23%.

При периодизации развития взрослых необходимо принимать в расчет взаимосвязь разных видов возраста: календарный, психологический, социальный, биологический, субъективно-переживаемый.

Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней взрослости

Такие показатели физического и физиологического развития как физическая сила, работа органов и систем, скорость реакции, двигательные навыки достигают максимальных значений в промежутке от 25 до 30 лет. Затем, после 30 лет, начинается поступательный, однако мало заметный извне как для окружающих, так и для самого человека спад, продолжающийся примерно до 45-50 лет. После этого начинается более заметное снижение

уровня функционирования организма по следующим 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. В целом, до 40-45 лет уровень физических возможностей человека продолжает оставаться высоким и не оказывает сколь-нибудь заметного влияния на его образ жизни и деятельность. Но для отдельных категорий взрослых начинающееся с 25-30 лет снижение уровня функционирования организма может быть важным, поскольку непосредственно связано с их профессиональной деятельностью (например, для спортсменов высокого ранга) (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019).

В ранней взрослости (особенно до 30 лет) организму человека требуется значительно меньше времени для восстановления сил после значительных физических и психологических нагрузок. Организм не так сильно чувствителен к нарушению биоритмов, как это становится заметным после 45-50 лет.

Вместе с тем, в ранней взрослости появляются первые признаки некоторых болезней, которые в ближайшем будущем станут серьёзными причинами нарушения физического и физиологического здоровья, вызвав преждевременное старение. Среди этих болезней значимое место занимают болезни легких, сердца и почек, артриты и артрозы, атеросклероз и цирроз печени. Кроме этого, могут обнаружить себя ряд генетически обусловленных заболеваний, например, диабет, серповидноклеточная анемия (причина – удлиненная форма эритроцитов, что снижает количество кислорода, переносимого кровью, также появляются боли, опухоли), рассеянный склероз, ревматоидный артрит. В ранней взрослости начинают также развиваться болезни, связанные со стрессами - гипертония, язва и депрессия. Также ранняя взрослость является периодом пика заболеваемости СПИДом и болезнями, передающимися половым путём.

На период ранней взрослости приходится возраст наивысшей сексуальной активности человека, этот период является наиболее благоприятным для зачатия, здорового вынашивания и рождения детей. Установлено, что половое влечение у женщин развивается в первой половине ранней взрослости, достигая максимальных значений к 30 годам, после чего сохраняется на высоком уровне до 60 лет. У мужчин же отмечается несколько иная динамика развития сексуального поведения: высокая потребность в половой жизни, появившаяся ещё в юности, сохраняется до 25–30 лет, после чего начинается её постепенный спад (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019).

Познавательное развитие в ранней взрослости

Факторы когнитивного развития во взрослости. Ещё относительно недавно, в 1930-е годы, широко распространённым было мнение учёных о том,

что после 20-летнего возраста познавательное развитие останавливается, наступает период «окаменелости». В современной психологии развития также можно встретить противоположные точки зрения на развитие когнитивной сферы индивида в период ранней взрослости. Согласно первой – когнитивное развитие человека прекращается на границе 18-20 лет, а в последующем происходит снижение интеллектуальных показателей. Вторая точка зрения утверждает, что когнитивное развитие продолжается также не только в ранней, но и средней взрослости.

Исследования интеллектуального развития показывают, что обе позиции в определенной степени заслуживают внимания и являются верными. Причинами такого противоречия является всё многообразие аспектов рассматриваемой проблемы, факторов, участвующих в детерминации когнитивного развития.

В соответствии с современными взглядами, динамика когнитивного развития лиц, находящихся в ранней взрослости, обусловлена не только, и не столько, хронологическим возрастом и изменениями организма, сколько зависит от событий и факторов, характеризующих *индивидуальные, социальные и культурные обстоятельства* жизни человека. В связи с этим динамика и направление развития когнитивной сферы может быть либо положительной, либо отрицательной. Разнообразное сочетание указанных факторов может стимулировать или препятствовать когнитивному росту, имевшему место в юношеские годы.

Динамика развития когнитивной сферы человека при достижении им возраста ранней взрослости в значительной степени приобретает индивидуально-ситуативную обусловленность. Факторы, детерминирующие направление (эволюция либо инволюция) когнитивного развития во взрослости, в том числе и в ранней взрослости, можно дифференцировать на внутренние и внешние.

Главнейшим *внутренним фактором* выступает *наследственная предрасположенность к высоким интеллектуальным достижениям (интеллектуальная одарённость)*, к успешности индивида в разнообразных видах интеллектуальной деятельности. Как правило, наиболее интеллектуально одарённые от природы индивидуумы сохраняют значительно более длительный по возрасту интеллектуальный прогресс, а инволюционные изменения наступают у них позже, происходят медленнее, чем у лиц, не обладающих такой наследственностью.

К совокупности *внешних факторов* относятся *социально-экономические и культурные условия развития личности*. Среди наиболее важных внешних социальных факторов следует выделить *образование*, которое существенно

противостоит интеллектуальному старению, затормаживая инволюционный процесс. Однако в данном случае имеется в виду образование, которое человек получает во взрослости, которое может быть обусловлено как объективными (необходимость приобрести профессиональные знания и компетенции), так и личностными (например, потребность в самореализации и саморазвитии) факторами. Следовательно, развитие когнитивных процессов и интеллекта в возрасте от 20 до 40 лет неразрывно связано с личностным развитием и требованиями социума к профессиональным компетенциям человека (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 48—49*).

Среди внешних культурных факторов можно обозначить ценность в обществе образованности и интеллигентности человека, социальные установки относительно необходимости получения образования и постоянного саморазвития, в том числе, гендерные стереотипы (например, образование и развитие для женщин в радикальных исламских странах не поддерживается традициями культуры).

Результаты изучения динамики когнитивных изменений. Сегодня учёные-психологи, занимающиеся изучением когнитивного развития человека во взрослости, с лёгкостью объясняют причину того, почему ранее господствовавшее мнение о том, что *интеллектуальные способности* достигают своего максимума к 20-летнему возрасту и далее не проявляет роста является ошибочным. Например, *Дж.Равен*, автор хорошо известного *теста прогрессивных матриц Равена*, разработанного в 1936 году, логические способности двадцатилетнего человека принимал за эталон и считал, что в 30 лет эта способность будет равна 96%, в 40 лет — 87%, в 50 лет — 80%, в 60 лет — 75% от эталона (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 51—54*).

Благодаря современным исследованиям выявлено, что это заключение было основано на неправильной интерпретации данных ограниченных исследований, проведённых в то время (первая половина 20 столетия). Например, в одном исследовании, проводившемся во время Первой мировой войны, все призывники проходили проверку с помощью набора тестов для проверки интеллекта под названием армейский тест Альфа. Младшие по возрасту новобранцы — в возрасте от 15 до 25 лет — показали в среднем лучшие результаты по сравнению со старшими. В нескольких других исследованиях, проведенных в 1930-х и 1940-х годах, были получены сходные результаты. Старшие по возрасту постоянно набирали меньше баллов в сравнении с теми, кто был моложе. Выявленные особенности были связаны с

тем, что армейский тест Альфа являлся «быстрым» тестом, решение которого строго ограничивалось установленным временем. Он был разработан для оценки как можно большего числа призывников в максимально короткие сроки, но не обязательно с максимальной точностью. Кроме того, этот тест выявлял, прежде всего, вербальные способности, а не базовые логические умения (отбирать, выделять главное, существенное; анализировать, обобщать, структурировать материал; конструировать новое знание и др.). Так как в этом исследовании применяли *стратегию поперечных (межгрупповых) срезов*, то с помощью теста измерялись различия именно между возрастными группами, а не динамика развития интеллекта. В связи с этим, старшие по возрасту взрослые имели иной культурно-исторический контекст развития (особенно люди с невысоким уровнем образования), что приводило к более низким средним показателям в тестах, хотя это и не имеет тесной связи с тем, каким уровнем интеллекта они могли обладать.

В конце 1940-х годов начинается широкое применение исследователями *лонгитюдной стратегии*, что позволило учёным получить новое представление о динамике интеллектуального развития. В лонгитюдных исследованиях обычно отмечалось некоторое улучшение результатов выполнения тестов интеллекта в период от 20-30 к 30-40 годам, а затем наблюдалась их стабилизация в возрасте около 45 лет (*Whitbourne, 1986b*). Кроме того, лонгитюдные исследования позволили также установить такую закономерность, как наличие тенденции к повышению результатов тестов интеллекта при непрерывном образовании взрослых (*Schaie, 1983*). Это объясняется тем, что с помощью тестов интеллекта измеряют, прежде всего, академические (учебные) знания и умения.

Благодаря лонгитюдной стратегии выявлено, что наибольшей степени развития в период ранней взрослости (к возрасту около 20 лет) достигают такие интеллектуальные характеристики как *быстрота действий, произвольная память, манипуляции с формой* и некоторые другие, которые детерминированы биологическими факторами. Кроме того, их развитие объясняется тем, что студенты ежедневно используют и практикуют эти умения. Также установлено, что развитие определенных интеллектуальных способностей обусловлено спецификой получаемой или уже выполняемой профессии. Таким образом, навыки и умения, которые чаще используются, сохраняются в лучшей форме, чем длительно не употреблявшиеся. В тоже время такие способности как аналитическое и логическое мышление обычно продолжают развиваться в течение всего периода жизни.

Далее рассмотрим, как изменяются в ранней взрослости конкретные виды познавательных процессов.

Развитие психофизиологических функций и ощущений. Оптимум сенсорных функций наблюдается к 25-летнему возрасту и сохраняется на высоком уровне у большинства людей до 40 лет. Такую же динамику имеют и другие психофизиологические функции, например, самая короткая продолжительность *времени реакции* (временной интервал между предъявлением какого-либо сигнала (зрительного, акустического, тактильного и т. д.) и началом обусловленного инструкцией (при проведении обследования) ответа на этот сигнал).

Развитие психофизиологических функций у взрослых изучалось в исследованиях под научным руководством **Б.Г.Ананьева**. Важным итогом исследований явилось установление закономерности о том, что сохранность и стабильность психофизиологических функций после 25-летнего возраста в значительной степени зависит от особенностей функционирования высших психических функций. Развитие сенсорной сферы, начиная с 25-летнего возраста всё более приобретает индивидуально обусловленный характер, при этом «любая сенсорная функция проявляет свой действительный потенциал лишь в том случае, если находится систематически в состоянии полезного для нее оптимального напряжения» (цит. по *Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть* / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 51—54). Это означает, что сенсорные функции, включенные в трудовую деятельность, а также в условиях оптимальной нагрузки продолжают совершенствоваться и достигают более высокого уровня развития именно в зрелые годы. В тоже время сенсорные функции, не использующиеся в деятельности человека, начинают инволюционировать уже в ранней взрослости. Следовательно, включение в трудовую деятельность психофизиологических функций является важнейшим условием их дальнейшего совершенствования и / или сохранения на достигнутом к началу ранней взрослости уровне.

Память. Исследование развития памяти в ранней взрослости, проведенное **Я.И.Петровым**, показало, что в изменении слуховой вербальной кратковременной памяти выявлена следующая динамика: наиболее высокие показатели развития приходятся на возраст от 18 до 30 лет и низкие с тенденцией все большего снижения — на возраст 31-40 лет. Эту же тенденцию имеет кратковременная зрительная память на запечатление слогов и слов. В тоже время, образная память с возрастом мало изменяется, а вербальная долговременная память характеризуется относительным постоянством в возрасте от 18 до 35 лет и некоторым снижением уровня своего развития в период от 36 до 40 лет (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть* / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-

ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 54—55).

Важно отметить наличие зависимости динамики развития мнемической функции от характера деятельности человека. Активная умственная деятельность человека способствует не только сохранению, но и дальнейшему совершенствованию памяти.

Внимание. Свойства внимания в ранней взрослости изменяются в соответствии с законом неравномерности и гетерохронности развития. Наибольшая возрастная динамика присуща *объёму, переключаемости и избирательности* внимания, а наименьшая — *устойчивости и концентрации*. В исследованиях **Л.Н.Фоменко** выявлено, что величины уровневых показателей развития *объёма, переключения и избирательности* внимания нарастают постепенно в пределах возраста от 18 до 33 лет. После 34 лет происходит снижение показателей уровня развития этих свойств внимания. Наиболее высокие показатели уровня развития объёма, переключения и избирательности приходятся на возраст от 27 до 33 лет.

Как и в развитии ощущений, памяти, на развитие внимания также существенное влияние оказывают виды деятельности, которыми занимается человек. Наиболее важной в развитии внимания активная является умственная деятельность человека, усвоение знаний (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 59—60).*

Мышление. Важнейшей характеристикой мышления в период ранней взрослости является комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления, наличие гибкости в переходе его действенных, образных и логических компонентов. По мнению **Б.Г.Ананьева**, мышление взрослого человека представляет собой сплав чувственного (наглядно-образного) и теоретического (логического) мышления.

На протяжении периода ранней взрослости наблюдается неравномерность в развитии разных видов мышления. *Наглядно-действенное (практическое) мышление* самые высокие показатели развития (оптимумы) демонстрирует в возрасте 31-32 и 34-35 лет. Оптимумы в развитии *словесно-логического (теоретического) мышления* приходятся на возраст 20, 23, 25 и 32 лет. Оптимумы в развитии *наглядно-образного мышления* обнаружены в возрасте 20, 23, 25, 32, 35 и 39 лет. В целом, для мышления, как и для других высших психических функций, деятельность, которой занимается индивид, имеет существенное значение в динамике его изменений (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 55—57).*

Речь. Наиболее существенные различия в развитии речи в ранней

взрослости, по сравнению с детским, подростковым и юношеским возрастами, проявляются в изменении качественных параметров речи. Исследования **Е.Харке** (1966) показали, что у человека, достигшего взрослости, происходит преобразование самой *структуры речи*, изменяется ее *лексический и грамматический состав*. Примером проявлений этой особенности является переход от использования преимущественно простых предложений к сложно-распространенным с двумя, тремя и четырьмя членами. Это свидетельствует о возросших возможностях речемыслительной деятельности человека в зрелом возрасте.

Б.А.Греков провел сравнение речевой функции людей в ранней (25-33 года) и поздней взрослости (свыше 70 лет) по такому показателю как *подвижность и пластичность (образование и переделка) речевого стереотипа*. Было установлено, что у более молодых людей такой стереотип образуется самопроизвольно в 43% случаев, а у пожилых — только в 8%. Кроме того, у последних стереотип образовывался, как правило, некоторое время спустя (в 48% случаев), что у молодых встречалось лишь в 28,5% случаев. Переделка речевых стереотипов не вызывала затруднений у лиц, находящихся в возрасте ранней взрослости, в то время как для лиц в возрасте старше 70 лет переделка словесных реакций как на положительные, так и на тормозные сигналы была затруднительной.

Общие закономерности развития речи как *вербальной функции интеллекта* исследовала **Д.Б.Бромлей**. Ею обнаружен противоположный ход развития некоторых *вербальных* (информированность, определение слов) и *невербальных функций* (кодирование цифр геометрическими фигурами, практический интеллект). В 30-35 лет отмечается постепенная стабилизация, а затем снижение уровня развития *невербальных функций*, которое становится резко выраженным к 40 годам жизни. Однако *вербальные функции* именно с этого периода прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40-45 лет. Следовательно, с развитием вербальных функций интеллекта в возрасте от 20 до 45 лет продолжается развитие и *словесно-логического, или понятийного, мышления*. Этим объясняется факт того, что, как правило, на рубеже 40-45 лет человек начинает существенно больше внимания уделять вопросам философского содержания.

Б.Г.Ананьев считал, что речемыслительные, второсигнальные функции в целом противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций. Эти важнейшие приобретения исторической природы человека становятся решающим фактором его онтогенетической эволюции (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть* / Под ред. А.А. Реана.

— М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 57—59).

Изучение интеллектуального развития человека в ранней взрослости.

Ж.Пиаже, разработавший структурно-генетическую теорию интеллекта, считал, что в развитии интеллекта можно выделить четыре стадии, которые проходит человек от рождения до 18 лет. Следовательно, в последующие возрастные периоды качественных изменений интеллекта, которые можно было бы включить в новые стадии, **Ж.Пиаже** не выделял. Однако не все психологи, занимающиеся вопросами интеллектуального развития, разделяют эту теоретическую позицию, что и обусловило появление новых взглядов на то, как изменяется интеллект после 18-20-летнего возраста. Далее рассмотрим, существуют ли стадии когнитивного развития после окончания юношеского возраста и достижения уровня формальных операций, а также – существуют ли качественные различия в том, как подросток, юноша и взрослый понимают мир?

В 1970 году **Уильям Перри (William Perry)** провел исследование изменений процессов мышления у 140 студентов в течение 4 лет обучения в колледже. В конце каждого учебного года студентов спрашивали, какой опыт они приобрели в колледже, какой смысл он означает для них. У.Перри интересовало, прежде всего, то, как студенты приходят к пониманию противоречащих точек зрения. Полученные результаты дали основание выделить три стадии когнитивного развития человека в ранней взрослости.

На первой стадии, *базового дуализма*, студенты понимают мир и приобретаемый в ходе обучения опыт в авторитарных, дуалистических терминах. Они стремятся найти абсолютную истину и знание, поэтому мир делят на хороший и плохой, правильный и неправильный, добрый и злой. Роль преподавателей, по мнению студентов, в том, чтобы научить их определённым знаниям, а свою задачу видят в том, чтобы усердно работая, освоить это знание.

Вторая стадия, *концептуального релятивизма*, характеризуется тем, что достигшие её студенты, осознают неизбежность столкновения с разными мнениями. Вначале это порождает у них состояние когнитивной неопределенности и замешательства, они считают, что преподаватели так предоставляют учебный материал, потому что сами не располагают правильными и полными ответами, либо, чтобы поощрять студентов самостоятельно постигать научные закономерности. В дальнейшем, встречаясь с противоречащими точками зрения, студенты начинают принимать и одобрять факт наличия различных мнений и понимать, что у людей есть право на собственное мнение, что мир можно видеть по-разному, в зависимости от контекста ситуации.

Студенты, перешедшие на третью стадию когнитивного развития –

самостоятельности и личной ответственности в выборе идей и убеждений в условиях концептуального релятивизма, на основе субъективных предпочтений начинают выбирать теории, соответствующие профессиональной теме, конкретной ситуации, контексту происходящих в мире событий. При этом они осознают ответственность за выбираемые ими определенные ценности, точки зрения и теории, а также то, что сделанный выбор не означает невозможности изменения знаний, поэтому, уважая свои ценности, студенты уважительно относятся к ценностям других и готовы учиться и развиваться далее.

Выход за уровень формальных операций во взрослости в своих исследованиях изучал также немецкий психолог **Клаус Ригел (Klaus Riegel, 1973, 1975)**. Важное значение в когнитивном развитии взрослых К.Ригел придавал *процессу понимания противоречий* и предположил наличие *пятой стадии* (в дополнение к четырём стадиям, представленным в теории Ж.Пиаже) когнитивного развития, которую он назвал *стадией диалектического мышления*. На данной стадии индивидуум становится способным к всестороннему и глубокому осмыслению разнообразных противоречащих точек зрения, знаний и к их последующей интеграции. Важной и сильной стороной интеллекта взрослых на этой стадии является способность к интеграции идеального и реального.

В исследованиях У.Перри и К.Ригела испытуемыми выступали студенты, поэтому установленные изменения связаны, прежде всего, с обучением в колледже, а не являются универсальным изменением ранней взрослости в целом. Ещё один исследователь, **Гизела Лэйбови-Виф (Gisela Labouvie-Vief, 1984)**, характерным признаком интеллектуального развития в ранней взрослости и показателем когнитивной зрелости взрослых считала способность принимать на себя обязательства и нести за них ответственность. По её мнению, когнитивное развитие включает в себя развитие логического мышления (в соответствии с теорией Ж.Пиаже) и саморегуляции, начиная с детского возраста и включая большую часть периода взрослости. Согласно Г.Лэйбови-Виф, логическое мышление достигает конечной стадии при обязательном достижении уровня формальных операций. Также она утверждает, что людям нужно испытать на себе влияние сложных социальных проблем, встретиться с различными точками зрения, приобрести большой практический опыт, чтобы преодолеть дуалистическое мышление. Таким образом, интеллектуальное развитие понимается как длительный процесс становления автономности взрослых, их подготовки к встрече с противоречиями и неоднозначностью жизненного опыта. Когнитивная зрелость взрослых характеризуется развитием способности к независимому принятию решений (Labouvie-Vief, 1987).

Ряд учёных особое внимание уделяют *гибкости интеллекта*, считая это свойство проявлением стадии формальных операций. Благодаря гибкости интеллекта взрослые, сталкиваясь с новым опытом, оказываются способными менять ранее принятые установки, взгляды, ценности, модели поведения. Для примера обратимся к теории *Уорнера Шейо (Warner Shaie, 1986)*, который считал, что в ранней взрослости человек использует гибкость интеллекта для того, чтобы выбрать свой жизненный стиль и заняться карьерой.

У.Шейо предложил выделять в развитии интеллекта стадии, отражающие направления его изменения и практического использования в решении задач, которые являются актуальными для человека в разные возрастные периоды. На протяжении детских, подросткового и юношеского периодов человек приобретает все более и более сложные внутренние структуры интеллекта, необходимые для понимания мира. Они представлены инструментами формального операционального мышления, которые являются главным достижением этого этапа развития, который У.Шейо обозначил как **стадию приобретений**.

В ранней взрослости человек использует интеллектуальные способности для достижения успеха в профессиональной деятельности, личной жизни и выборе стиля жизни. Этот период в развитии гибкости интеллекта У.Шейо называет **стадией достижений**. Гибкость позволяет применять интеллектуальный потенциал, приобретённые навыки решения проблем и принятия решений к процессу достижения профессиональных и личных целей, выполнения плана жизни, который был построен в начале ранней взрослости. Поскольку гибкость интеллекта направлена, прежде всего, на практическую сторону жизни, то эту способность невозможно измерить с помощью традиционных тестов интеллекта.

Человек, успешно прошедший стадию достижений и справившийся с её задачами, становится относительно независимым и переходит на следующую стадию применения интеллектуальной гибкости – **стадию ответственности**, которая соответствует, как правило, периоду средней взрослости. На этой стадии, согласно У.Шейо, человек применяет когнитивные способности для решения не только своих, но, прежде всего, вопросов и проблем других людей в их профессиональной деятельности, семейной жизни, общественной активности. Некоторые люди, отличающиеся особо эффективным решением указанных вопросов и обладающие высоким уровнем социальной ответственности, находят применение своим когнитивным способностям в выполнении административных функций.

В дальнейшем, в поздней взрослости, центральной задачей становится интеграция событий личной и общественной жизни. В связи с этим остро

встаёт необходимость придания смысла своему собственному существованию и жизни человечества, в целом. От дальнейшего развития гибкости интеллекта и зависит успешность решения указанных вопросов. Таким образом, последней в развитии интеллекта является **стадия реинтеграции** жизненных событий и опыта.

Личностное развитие в ранней взрослости.

Развитие личности взрослого человека помимо изменений, характеризующих непосредственно свойства личности, включает также изменения, связанные с семейными и профессиональными (трудовыми) социальными ролями. Все эти направления развития личности являются взаимосвязанными и оказывают влияние друг на друга.

Описание развития личности взрослого человека в современной психологии развития принято осуществлять с определения главных задач развития возрастного периода. Задачи развития задают общее направление развития личности в конкретном периоде взрослости и определяют построение ею соответствующей структуры жизни возраста (согласно Д.Левинсону).

Задачи развития в разные периоды взрослости, в том числе, – в ранней, представлены в модели развития личности **Р. Хейвигхерста** (1953). Автор модели утверждает, что успешное выполнение возрастных задач развития, дает человеку ощущение удовлетворения от жизни. Для ранней взрослости в качестве ключевых Р.Хейвигхерст называет следующие задачи: 1. Выбор супруга. 2. Подготовка к супружеской жизни. 3. Создание семьи. 4. Воспитание детей. 5. Ведение домашнего хозяйства. 6. Начало профессиональной деятельности. 7. Принятие гражданской ответственности. 8. Нахождение конгениальной (сходной по уровню культурного и интеллектуального развития, образу мыслей, мировоззрению, стилю жизни) социальной группы.

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 (интимности)** 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.

Следующей задачей ранней взрослости (прежде всего, второй её

половины) является достижение *генеративности* – стремления увековечить себя путем внесения значительного положительного вклада в общество, окружающий мир. Основными сферами, позволяющими реализовать данное стремление выступают профессиональная деятельность, воспитание детей, творчество (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019).

Ранняя взрослость является тем периодом, когда в поведении и деятельности личности общество ожидает проявления зрелости. Молодой человек, в свою очередь, переходит от построения жизненного плана к его реализации. Такая ситуация создаёт предпосылки для важнейшего изменения периода ранней взрослости – *личностной зрелости*. Критериями личностной зрелости являются:

- 1) активность, которая проявляется в готовности ставить и достигать жизненные цели, принимать и решать задачи, выдвигаемые обществом или неожиданно возникающие в ходе жизни;
- 2) способность к рефлексии, критичности, оценочному отношению к себе и окружению;
- 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 себя творцом своей жизни;
- 4) способность к свободе выбора, что помогает оставаться самим собой, индивидуальностью в любых обстоятельствах; умении придерживаться своих ценностей, убеждений и верований. Обобщённо этот критерий можно обозначить как идентичность;
- 5) ответственность за осуществляемый выбор, выбор главного содержания своей жизни, её смысла, средства, используемые для их осуществления;
- 6) иерархичность системы жизненных целей, обеспечивающих смысл жизни человека;
- 7) потребность и способность к самопознанию, саморегуляции, стремление к постоянному развитию;
- 8) реалистичность восприятия себя, людей, происходящих событий, жизни в целом. Особенно актуальна эта черта во встрече с «ударами судьбы», так как понимание того, что жизнь наделена трудностями – важный признак личностной зрелости; всё это дополняется способностью к их продуктивному переживанию;
- 9) творчество, которое может проявиться в любых сферах: от решения повседневных жизненных задач до создания чего-то нового в сфере науки, искусства и т.д.;

10) принятие и разделение общечеловеческих гуманистических морально-нравственных ценностей и идеалов. Благодаря этому человеку не безразлично происходящее, он не погружается целиком и полностью в собственный мир;

11) потребность быть продуктивным в любых видах деятельности с целью приносить пользу обществу (генеративность – по Э.Эриксону);

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 (интимность – по Э.Эриксону).

Развитие личности в контексте семейных отношений. В ходе жизни семья проходит через так называемый **семейный цикл** – *последовательность предсказуемых событий, или периодов, через которые проходит каждая полноценная семья*. Главными событиями семейного цикла являются:

1) оставление родительской семьи (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, или *переход к родительству*. С этим событием часто связывают образование собственно семьи. Далее события могут варьировать;

4) поступление в школу первого ребенка;

5) рождение последнего ребенка;

6) уход последнего ребенка из семьи;

7) смерть одного из супругов.

Среди перечисленных событий наиболее значительным в ранней взрослости является *переход к родительству*. Родительство возлагает на человека особую ответственность и наделяет новым социальным статусом. С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и т.д. Появление ребенка, как правило, ослабляет эмоциональную связь и общение между супругами. Переход к родительству вызывает следующие события, определяющие развитие личности в ранней взрослости:

1) изменения в идентичности и самосознании родителей, их предположениях о семейной жизни;

2) перераспределение ролей и перемены в супружеских отношениях. Когда супруги недосыпают от необходимости подстраиваться под потребности

младенца, а также понимают, что они не могут, как ранее, быть вместе, в их жизни происходят перемены, связанные с неизбежным разделением труда;

3) перемены в ролях и отношениях старшего поколения семьи, так как переход к родительству затрагивает не только родителей, но и бабушек с дедушками;

4) изменения ролей и отношений молодых родителей вне семьи. Особенно это касается матери, так как ей приходится чаще всего оставить работу;

5) принятие и адаптация к новой родительской ролями и отношениям. Супруги осознают необходимость принять на себя новые обязанности, связанные с воспитанием ребенка.

Наибольшей проблемой в переходе к родительству является *изменение ролей внутри семьи*, поскольку это происходит внезапно. Некоторые мужчины испытывают ревность и зависть 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 (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019).

В переходе к родительству Е. Галинский выделяет шесть отдельных *стадий родительства*:

1) формирования образа родительства, которая длится от зачатия до рождения ребенка. В течение этой стадии супруги пытаются представить себе, какими родителями они будут, оценивая свои ожидаемые действия согласно собственным стандартам идеального родителя;

2) выкармливания, которая продолжается с рождения до примерно двухлетнего возраста ребёнка, или начала проявления кризиса трёх лет. На этой стадии 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) авторитета, соответствующая возрасту ребёнка от двух до пяти лет. Супруги задаются вопросом, какими родителями они были и будут. Положительным решением этого вопроса является осознание того, что они сами и дети не всегда соответствуют созданному ранее идеалу;

4) интерпретативная стадия, характеризующаяся проверкой и пересмотром родителями многих из ранее устоявшихся предположений о своём родительстве, отношениях с ребёнком. Соответствует возрасту ребёнка от шести до двенадцати лет;

5) взаимозависимости, сопровождающееся переоценкой отношений с ребёнком, который стал уже почти взрослым (возраст ребёнка от 12 до 18-20 лет). Необходимо снизить опеку над ребёнком, признать за ним право делать самостоятельный выбор, поступки. Не все родители готовы к подобному развитию отношений, поэтому они могут стать соперничающими или превратиться в партнерские.

6) расставания, которая наступает с момента ухода ребёнка из семьи. Родителям приходится не только «отпустить» ребёнка, но и браться за трудную, а порой и неприятную задачу критического осмысления того, какими родителями они были.

На каждой стадии родители должны быть готовы и способны разрешить свои внутренние конфликты на новом и более высоком уровне интеграции, иначе они могут не справиться с охватившими их чувствами. Неснятое напряжение может негативно сказаться на супружеских отношениях или на способности эффективно выполнять родительские роли (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019).

Развитие личности в контексте профессиональной деятельности. Как и семейную трудовую (профессиональную) жизнь взрослого человека можно представить в виде **профессионального цикла**, определяемого как *изменяемая последовательность периодов, или этапов в жизни работающего человека*. Разделение профессионального цикла на этапы представлено в модели **Д. Сунера**. Он выделяет на основе познания индивидуумом своих склонностей и способностей и поиске соответствующих им профессий пять этапов. Во время этого познания у человека формируется профессиональная Я-концепция:

1) этап роста (до 14 лет). Начинает формироваться Я-концепция. В играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится, что у них хорошо получается. Появляются первые интересы, которые могут повлиять на выбор профессиональной карьеры;

2) этап исследования (от 15 до 24 лет). Человек пытается разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. По результатам этого самоанализа оцениваются возможные варианты профессиональной карьеры, начинается обучение по выбранной специальности. К окончанию этапа человек подбирает подходящую профессию и начинает её осваивать;

3) этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет). Человек поступает на работу, пытается занять прочное положение в выбранной профессиональной 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, как правило, оказываются наиболее творческими и продуктивными в профессиональной деятельности;

4) этап сохранения достигнутого уровня (от 45 до 64 лет). Человек предпринимает попытки сохранить достигнутый на предыдущем этапе уровень профессионального мастерства, испытывает потребность в передаче своего опыта молодым коллегам (этап «наставничества»);

5) этап спада (старше 65 лет). В связи с тем, что физические и умственные силы начинают ослабевать, человек либо уходит на пенсию, либо меняет характер работы (работает на условиях частичной занятости или меняет профессию, должность, место работы).

На период ранней взрослости приходится, как правило, третий из указанных этапов, поэтому главным событием профессионального цикла для большинства молодых людей является *поступление на работу и профессиональная адаптация*. Приступающие к работе люди часто заявляют о том, что реальность, с которой они сталкиваются, вызывает у них фрустрирующие переживания. В юности, на этапе исследования, в период профессиональной подготовки люди испытывают радужные ожидания в отношении будущей работы и своих профессиональных достижений. Когда начинаются трудовые будни, люди понимают, что некоторые их ожидания, скорее всего, не оправдаются. В этой ситуации важно вовремя адаптироваться, иначе работа принесёт разочарования. Адаптироваться молодым работникам помогают опытные коллеги («наставники»), идентификация со своей профессиональной группой и готовность вести себя в соответствии с правилами и ожиданиями своей профессиональной группы. Как правило, в возрасте около 30-ти лет человек пересматривает свое профессиональное положение, осуществляет ревизию своих ожиданий и реальности.

В ранней взрослости соединяются два важных события – переход к родительству и начало профессиональной деятельности, в связи с чем человек может встретиться с таким явлением как ***ролевое напряжение***, которое выражается в виде тревоги и эмоционального напряжения. Этот феномен связан с тем, что молодой человек оказывается вынужденным адаптироваться к ролевым требованиям, связанными с семьей, с одной стороны, и с работой – с другой. Человека не отпускают вопросы: что предпочесть, или как совместить? Особенно актуальным ролевое напряжение характерно для лиц с высоким уровнем притязаний, которые стараются быть одновременно успешными в этих двух ролях. Первоначально ролевое напряжение было описано у женщин, но, в связи с изменениями в гендерных стереотипах, сегодня это явление всё чаще становится актуальным и для мужчин.

Кризисы развития в ранней взрослости

Кризисы развития во взрослости, в отличие от предшествующих детских и, в некоторой степени, подростковых кризисов, определяются комплексом факторов:

биологических (анатомо-морфо-физиологические изменения организма);
 психологических, включая личностные (уровень личностной зрелости, духовно-нравственного развития, особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер) и когнитивные (уровень интеллектуального развития, когнитивной пластичности) изменения;

социальных (выполняемые социальные роли, ожидания общества, социально-экономическая ситуация в обществе);

наличием / отсутствием ненормативных событий, происходящих неожиданно и, тем самым, оказывающих сильное воздействие на эмоциональную, ценностно-смысловую и мотивационную сферы личности, её межличностные отношения и др.

В ранней взрослости принято выделять два переходных периода, к которым приурочены кризисы развития – период перехода от юности к ранней взрослости (примерно в 20 - 23 года) и перехода от конца третьего к началу четвёртого десятилетия жизни (около 30-ти лет). Общим для этих кризисов является их обусловленность, прежде всего, изменениями в ценностно-смысловой и мотивационной сферах личности. Каждый из кризисов имеет свои особенности протекания у мужчин и женщин.

Кризис развития, наблюдающийся в возрасте **20 – 23-25 лет**, получил название кризиса **построения «плана на всю жизнь»**, или кризиса **«построения мечты»**. Основной причиной, определяющей начало и протекание этого кризиса, является встающая перед молодым человеком, вступающим во взрослую жизнь, необходимость определения жизненных целей на ближайшее и отдалённое будущее, выбор среди этих целей первоочередных (например, что предпочесть: вступление в брак, рождение детей, выбор профессионального пути и построение карьеры?). Несмотря на то, что данные события носят характер нормативных, так как их наступление предсказуемо и чаще всего происходит в определенное время у большинства людей, они требуют принятия особенных решений, в русле которых продолжаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся отношения, модели поведения, взгляды и установки, а также формируются новые. Однако, несмотря на нормативность этих событий, для многих молодых людей самоопределение в начале ранней взрослости оказывается трудноразрешимой проблемой и вызывает личностный кризис.

Возрастная особенность ранней взрослости состоит в том, что этот период является периодом начинаний во многих областях взрослой жизни. Это

касается личной жизни, профессиональной деятельности, супружеских отношений, родительской роли, материальной и моральной самостоятельности. Во всех этих сферах молодой человек стоит в самом начале пути, что и вызывает у него активное планирование своего будущего, построение определенных планов, появление надежд. Надежды по своей сути являются **мечтами** (*это положительно окрашенная долговременная мотивационная установка, направленная в будущее*), которые необходимо осуществить, чтобы достигнуть желаемого. Поэтому одной из наиболее важных задач молодой личности является необходимость увязать мечту и реальность, желаемое и действительное. Планируя будущее, строя мечту, большинство людей в этом возрасте слабо осознают то, что реальное будущее — это не будущее вообще, а будущее, во многом зависящее от того, как строится настоящее. Понимание важности глубокой рефлексии этого процесса приходит позднее, когда вернуться назад уже невозможно. При этом каждый человек приходит к подобному пониманию самостоятельно, осуществляя свою построенную ранее мечту.

Цели, которые ставят перед собой молодые люди в начале ранней взрослости, довольно часто бывают либо нереальными, либо фиктивными, так как их соотнесенность с реальностью трудно, а иногда и невозможно проверить или подтвердить. Часто они определяются завышенным уровнем притязаний или жизненным сценарием, который определили родители. Результатом такого выбора жизненного пути может быть разочарование и потеря смысла жизни, а мечта о взрослых достижениях может так и остаться фантазией (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 75—79*).

О.В. Хухлаева указывает, что кризис перехода от юности к ранней взрослости для современной молодежи более характерен, чем для молодежи первой половины 20 века. В настоящее время кризис наиболее выражен у студентов, у которых растянут во времени период от окончания школы до поступления на работу. Исследования особенностей *кризиса построения «плана на всю жизнь» у студентов* показали, что кризису предшествует предкризисное состояние, характеризующееся юношеским идеализмом, верой в свое всемогущество. Молодой человек думает, что для него открыто много путей и дорог. Эйфория первого-второго курсов позднее сменяется на ощущение внутренней пустоты, апатии, нежелания учиться, получать информацию по ранее выбранной специальности. Появляются сомнения в правильности выбора профессии, так серьёзная встреча с ней происходит во время производственных практик к третьему курсу. Начинается примеривание своих желаний, возможностей с требованиями и условиями осуществления

выбранной ранее профессии. Как результат, у части студентов появляются специфические страхи: потери себя, стать посредственностью, вообще ничего не достичь в жизни. Причины этих переживаний связаны, прежде всего, с *незавершённым кризисом идентичности*. Также они могут быть вызваны новым этапом в определении идентичности.

Ещё одной стороной кризиса 20 - 23 лет является проблема определения себя в межличностных отношениях, или *обретения интимности* (Э. Эриксон). Даже при у тех, у кого много родных, товарищей, приятелей, друзей (в том числе близкого друга противоположного пола), может быть ощущение своей оторванности от мира этих людей, переживание чувства одиночества, ненужности никому (Хухлаева, О.В. *Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / О.В. Хухлаева. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 208 с.; С. 43—54).

Исследования, проведённые Д. Левинсоном, указывают на то, что *имеются определённые различия в особенностях переживания кризиса 20 – 23 лет у мужчин и женщин*. Выявлено, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с карьерными достижениями. Женщины мечтают одновременно о замужестве и карьере, но больший вес придаётся именно браку. Только каждая пятая женщина указывает, что связывает свои мечты исключительно с успехами на работе, а немногим более 15% - ограничивают свои планы на будущее традиционными ролями жены и матери. При этом, даже те женщины, которые в начале ранней взрослости мечтают о карьере и браке одновременно, учитывают, в первую очередь интересы семьи, ограничивая свои мечты, касающиеся личных достижений на работе (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть* / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 75—79).

Кризис 30 лет является более упоминаемым и исследованным, чем предыдущий. Его общее название – **кризис коррекции «плана на всю жизнь»**, или **кризис первой «встречи с реальностью»**. Психологическое содержание данного кризиса обуславливается тем, что человек впервые в своей индивидуальной истории переживает реальную встречу с ограниченностью времени жизни. Если в 20 лет человеку казалось, что жизнь очень длинна, а старость — это период, который его вряд ли когда-либо коснётся, то в районе 30-ти лет он начинает осознавать неизбежность своего постепенного старения. Однако это «открытие» не приводит к достаточно острым переживаниям как это бывает в следующем кризисе – «середины жизни», так как физически старение ещё не ощущается, но уже осознаётся как неизбежное. Такое открытие своего взросления, ухода молодости, детерминировано ещё и тем, что всё чаще

окружающие, обращаясь к человеку, называют его не «молодым человеком» («парень», «девушка»), а «женщиной», «мужчиной». Некоторые женщины в этот период впервые открывают снижение своей внешней привлекательности (первая седина, первые морщины в уголках глаз, повышение веса тела), в связи с чем у них появляется стремление скрыть свой возраст. У мужчин также появляются внешние признаки ухода молодости: начинается выпадение волос (облысение, или *алопеция*, как наследственный признак, ограниченной полем), появляется седина, сталкиваются с постепенным снижением сексуальной активности (главный симптом – более длительным становится восстановительный период между половыми актами). Кроме физических и физиологических признаков этого возраста отмечаются и социальные – происходит расширение возрастных рамок для людей, называемых сверстниками. Теперь сверстниками считаются люди старше или младше на 7-8 лет.

Отмеченные выше события становятся важной причиной того, что человек в этом возрасте впервые начинает подводить жизненные итоги, сопоставляя свои достижения с собственными мечтами и планами, построенными в 20 - 23 года, а также сравнивая свои достижения с успехами своих сверстников. Результатом такой ревизии может быть решение успеть выйти замуж, родить ребенка – у женщин, сделать всё возможное, чтобы достичь профессионального роста – у мужчин.

Специфическим симптомом кризиса 30-ти лет считается появление ощущения относительно быстрого течения времени, темп его субъективно ускоряется, поэтому появляется страх не успеть выполнить план жизни, реализовать мечту. Могут появиться первые сожаления, что жизнь надо было строить по-другому, так как жизненный план оказался невыполненным, мечты так и не увязались с реальностью (*Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 208 с.; С. 101—103*).

Главные изменения в переходе через порог 30-летия происходят в ценностно-смысловой и мотивационной сферах личности. При этом имеются различия между мужчинами и женщинами в том, как они реагируют на пересмотр жизненных целей, планов и ценностей.

Для многих мужчин в этом возрасте характерна смена работы или изменение образа жизни, но сосредоточенность на работе и карьере для них остаётся по-прежнему главной ценностью и смыслом жизни. Наиболее частым мотивом перемены места работы или профессии является неудовлетворенность производственной обстановкой, напряженностью труда, заработной платой и т. д. Вместе с тем, у мужчин к 30 - 33 годам значимо возрастает ценность семьи,

здоровья и материальной обеспеченности.

У женщин, находящихся в переходе 30-летия обычно меняются приоритеты, установленные в начале ранней взрослости (*Adams, 1983, Levinson, 1990*). Для женщин, ориентированных в 20 – 23 года на замужество и воспитание детей, теперь более ценностными становятся профессиональные цели, но ориентация на семью остаётся также высокой. Те женщины, которые ранее основную активность посвящали работе, теперь, как правило, направляют её на ценности семьи и брака. Также, если для женщин 20 - 23 лет характерна ценностная ориентация на любовь, то для 30 - 33-летних – на уверенность в себе и творчество.

Таким образом, и у мужчин, и у женщин происходит изменение системы ценностей, а на основе этого — смена мотивационных установок. Но, в целом, для мужчин и женщин, перешагнувших порог 30-летия, важной ценностной ориентацией становится семья. Любовь как ценность уступает первое место счастливой семейной жизни, перемещаясь по рангу в группу предпочитаемых ценностей. С возрастом снижается, но остается значимой ценность наличия друзей (перемещается с 3-го на 5-е место). Остаются стабильными ценности, связанные с работой (интерес к ней, хороший коллектив, повышение квалификации).

Кризис 30-ти лет носит название также кризиса «встречи с реальностью». Подтверждением этому является анализ возрастных изменений ценностных ориентаций, который позволяет утверждать, что *с возрастом на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные*. Человек начинает реальнее смотреть на жизнь, жить настоящими событиями и достижениями. Уверенность в собственных силах и осознание собственной компетентности, с одной стороны, а также признание ограничений и установление адекватного уровня притязаний на основе жизненного опыта, с другой стороны, обеспечивают ощущение целостности и удовлетворенности. Человек перестает верить в чудо и его действия во всех сферах деятельности, касается ли это семейной жизни или работы, и мотивирует это разумной установкой: «Мой успех напрямую связан с тем, сколько сил я готов затратить на его достижение» (*Gould R., 1978*). В то же время отсутствие этих изменений в мотивационной системе, нежелание найти приемлемое соотношение между желаемым и достигнутым к 40 годам приводит к ощущению пустоты и бессмысленности своего существования (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 90—93*).

ТЕМА: Средняя взрослость

Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней взрослости.

В средней взрослости физическое развитие переходит в плато, появляются первые признаки физического спада, которые в первой половине возраста проявляются неявно. Начиная со среднего возраста и далее начинает усиливаться межиндивидуальная вариативность развития, поэтому в одном и том же хронологическом возрасте разные индивиды могут значительно различаться состоянием физического здоровья.

Основные морфо-функциональные изменения. В средней взрослости наблюдается замедление функционирования нервной системы (быстрота реакции, скорость проведения нервного импульса), особенно после 50-летнего возраста. Скелет постепенно 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, что уменьшает объём перекачиваемой сердцем крови; происходит уменьшение объёма лёгких. В результате количество кислорода, поступающего к тканям организма, сокращается, поэтому люди в среднем возрасте встречаются с тем, что выдерживать прежние физические нагрузки не в состоянии.

Наиболее значимым морфо-функциональным изменением у женщин среднего возраста является *менопауза* – необратимое прекращение менструаций. Менопауза – одно из центральных проявлений *климактерия*, включающего широкий комплекс физических и психологических (прежде всего, эмоциональных) симптомов, вызываемого гормональными изменениями в возрасте средней взрослости. Ранее считалось, что климактерий свойственен только женщинам, но в настоящее время специалистами признано, что он характерен и для мужчин, однако интенсивность изменений, связанных с этим явлением у них не так явно выражена.

Менопауза наступает, как правило, в возрастном промежутке 48 – 51 год, однако индивидуальные различия могут приводить как к более раннему, так и более позднему её появлению. Основной причиной менопаузы, в частности, и климактерия, в целом, является уменьшение выработки *эстрогенов* (*Э.* – *общее собирательное название подкласса женских половых гормонов, вырабатываемых, прежде всего, яичниками*), вследствие чего репродуктивная система прекращает работать.

Характерным симптомом климактерия большинство женщин называют *приливы жара*, вызывающего выделение пота (особенно по ночам). В наиболее тяжелых случаях (отмечают 15% женщин) добавляются головные боли, головокружение, сердцебиение и боли в суставах.

К более отдалённым последствиям климактерия относятся два крайне

неблагоприятных события: *изменения в костной ткани и в гениталиях*. В последнее время добавляют ещё одно последствие – изменения со стороны сердца и кровеносных сосудов.

С началом климактерия масса костной ткани начинает убывать как у женщин, так и у мужчин, но у женщин её снижение выражено более чем в два раза и происходит быстрее. Изменения в костной ткани сопровождается снижением её прочности, болями в костях. У женщин после 50 лет переломы костей наблюдаются в несколько раз чаще, чем у мужчин. Данное изменение приводит к развитию заболевания, известного под названием *остеопороз*.

Изменения происходят как во внешних, так и внутренних половых органах. Матка постепенно сжимается, несколько уменьшается размер грудных желез вследствие того, что железистая ткань заменяется жировой. Изменения в гениталиях вызывают сухость во влагалище, что приводит к болезненным ощущениям во время полового акта, поэтому обязательно требуется применение специальных увлажняющих мазей.

Со стороны сердечно-сосудистой системы у женщин в период климактерия наблюдаются: скачкообразный характер артериального давления, аритмия, тахикардия, атеросклеротические явления (уплотнение стенок, потеря эластичности, сужение просвета полости артериальных сосудов). Указанные изменения являются причиной возникновения чувства слабости, головных болей, головокружений, кратковременных обмороков.

Психологические проявления во время климактерия могут сильно варьировать, но чаще всего женщины отмечают у себя повышенную раздражительность, плаксивость, тревожность, неустойчивое эмоциональное состояние, сложности с концентрацией внимания и памятью. В тоже время женщины говорят, что они начинают чувствовать себя свободнее, могут больше времени посвящать себе.

Климактерические изменения у мужчин. В районе 50-ти лет начинают наблюдаться изменения в сексуальной активности, но они индивидуально широко варьируют. В сравнении с женщинами, сокращение половых гормонов (*андрогенов – общее собирательное название группы мужских половых гормонов, производимых половыми железами*) у мужчин происходит постепенно и долго. Репродуктивная функция снижается, но сохраняется до 80 и даже 90 лет. Возможны проявления эректильной дисфункции, частое мочеиспускание. Со стороны психологических симптомов мужчины жалуются на чувство неуверенности, усталости, подавленности, нервозность. Однако психологические симптомы у мужчин могут быть вызваны не только физиологическими изменениями, но и психологическими проблемами, связанными с кризисом середины жизни.

Познавательное развитие в средней взрослости.

Развитие психофизических функций, ощущения и восприятия. Зрение человека практически не меняется с юношеского периода и до перехода им 50-летнего возраста, когда острота зрения начинает снижаться более быстро. Однако близорукие люди часто начинают видеть в среднем возрасте лучше, чем в годы своей молодости.

Исследования И. Устиновой, изучавшей чувствительность командиров и вторых пилотов самолетов по многим параметрам, характеризующим зрение индивида (цветоощущение, ночное зрение, глубинный глазомер и т. д.), показали, что у пилотов в возрасте 25-54 лет наблюдается достаточная устойчивость функционального состояния коркового отдела зрительного анализатора. Из всего комплекса сенсорных зрительных функций было обнаружено постепенное снижение с возрастом лишь остроты зрения из-за аномалий *рефракции* (способность глазного аппарата преломлять пучок света) и ослабления *аккомодации* (способность глаза адаптироваться к хорошему качеству зрения на разных расстояниях). Но эти изменения не сказываются на уровне функционирования когнитивной сферы, а значит и трудоспособности человека.

Слух. Острота слуха в целом начинает постепенно снижаться после 20-летнего возраста, но даже в среднем возрасте это снижение редко бывает заметным для окружающих и самого человека. Установлено, что ухудшение слуха более свойственно мужчинам, чем женщинам и является признаком, связанным с полом.

Вкусовые, обонятельные и болевые ощущения снижаются в периоде средней взрослости, но эти изменения происходят более плавно и не настолько заметны, как снижение остроты зрения и слуха. При этом *чувствительность к температурным изменениям* остается высокой.

В средней взрослости изменяются *время реакции и сенсомоторные навыки*. Увеличение времени реакции в период взрослости происходит медленными темпами, начиная ускоряться в годы старости. Двигательные навыки могут ухудшаться, но показываемые результаты остаются на прежнем уровне благодаря длительной практике и опыту. Человек, регулярно выполняющий одну и ту же двигательную операцию, с возрастом будет по-прежнему показывать в этой деятельности одни и те же результаты, но усвоение новых навыков происходит уже медленнее (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. - М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. - 384 с.; С.143-145*).

Внимание и память. В возрасте 41 – 46 лет наивысшего уровня развития достигает функция внимания. В это же время отмечается один из самых низких

уровней (относительно предшествующего периода) функционирования памяти, однако это не мешает человеку, достигшему данного возраста, обладать наилучшими возможностями для активного обучения и самообразования. Люди сохраняют потенциальные возможности для познавательной деятельности, трудовая и творческая активность человека полностью сохраняется, а у представителей интеллектуального и творческого труда ещё более возрастает (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. - М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. - 384 с.; С. 145*).

Интеллект. Вербально-логические функции, достигающие первого оптимума в ранней взрослости, могут возрастать до 50 лет и затем постепенно снижаться к 60 годам. Отмечено наличие явно выраженных прогрессивных сдвигов эволюции, а не инволюции общих характеристик интеллекта взрослых людей. Однако на сохранение интеллектуальной функции существенное влияние оказывает выполняемая человеком деятельность. Лица интеллектуального труда вследствие постоянной тренировки ума по показателям интеллектуального развития практически не отличаются от их же показателей в конце юности и начале ранней взрослости. Более того, некоторые из умственных способностей у людей творческого и интеллектуального труда в среднем возрасте даже повышаются (Schaie, 1983).

В современной психологии широкую известность имеет теория, впервые предложенная *Рэймондом Бернаром Кеттелом* (британский и американский психолог, внёсший важный вклад в развитие дифференциальной психологии в областях черт личности, способностей и мотивации; 20.03.1905 – 02.02.1998), в дальнейшем получившая развитие в работах *Джона Л. Хорна* (американский психолог; 07.09.1928 – 18.08.2006). В данной теории в интеллекте выделяются два различных типа интеллекта: *текущий и кристаллизованный*.

Текущий интеллект включает способности, с помощью которых человек учится чему-либо новому, независимо от предшествующего обучения, опыта и образования. К ним относятся скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение (*процесс логического вывода на основе перехода от частного положения к общему. Например, «90% людей правши. Я человек. Следовательно, я правша»*), оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений. Эти базисные процессы интеллекта «вливаются» во множество других видов интеллектуальной деятельности человека, включая восприятие, узнавание, анализ и решение различных задач.

Поступательное развитие текущего интеллекта продолжается до окончания юношеского периода жизни человека, затем сохраняется на достигнутом уровне примерно до 30-40 лет, после чего постепенно начинает ухудшаться. Этот тип интеллекта, согласно Дж. Хорну, отражает такие

биологические возможности нервной системы как её работоспособность и интегративность (*аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий и многих подкорковых структур, от которой зависят высшие психические (когнитивные) процессы: обучения, памяти, рассудка, речи, сознания и другие*).

Кристаллизованный интеллект развивается в ходе приобретения опыта и получения образования. Функционирование данной формы интеллекта связано с осведомленностью человека и теми знаниями, которые он накопил в течение своей жизни. Уровень развития данного типа интеллекта выражается в способности человека устанавливать отношения, формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные им стратегии для решения задач.

Кристаллизованный интеллект, как правило, совершенствуется в течение жизни, пока люди сохраняют способность получать и сохранять информацию. Это показано в *лонгитюдных исследованиях*, изучающих развитие *интеллектуальных способностей*, которые предполагают использование кристаллизованного интеллекта. Испытуемые нередко демонстрируют в 50-летнем возрасте результаты более высокие, чем те, которые они показывали в 20 лет. Данный факт объясняет то, почему учёные, писатели, политики и т. д., чья работа непосредственно опирается на накопленные в течение жизни знания и опыт, отличаются большей продуктивностью именно в средней взрослости или даже в начале поздней взрослости, а не в молодости (**Бернис Левин Ньюгартен**, американский психолог, 11.02.1916 – 22.07.2001 (Neugarten, 1976)).

Группа учёных под руководством **Дж. Хорна**, используя *стратегию поперечных срезов*, провели ряд исследований, в которых подтвердили различный характер развития текучего и кристаллизованного интеллекта в период взрослости (Horn, Donaldson, 1980). Было установлено, что у людей после 40 лет показатели по используемым тестам становятся намного выше, чем у тех, чей возраст составлял 20 – 30 лет. Однако, оценки по тестам пространственных отношений и индуктивного рассуждения были гораздо ниже у лиц старше 50 лет, чем у более молодых испытуемых. В то же время результаты, полученные при *лонгитюдных исследованиях*, различались в зависимости от характера трудовой деятельности испытуемых. У лиц с высоким образовательным уровнем оценки по многим интеллектуальным способностям продолжают с возрастом повышаться.

У. Шайи (Schaie, 1983) провел масштабное исследование, в котором оценивал большой ряд интеллектуальных способностей человека. Результаты показали, что на протяжении почти всего периода взрослости интеллектуальные способности, характеризующие и текучий, и

кристаллизованный типы интеллекта, либо возрастают, либо остаются на прежнем уровне до 60 лет, а затем начинают понижаться.

Таким образом, было выявлено, что потери в интеллектуально-когнитивной сфере в средней взрослости не являются закономерностью. Чаще всего наблюдается прирост оценок по всем тестам интеллекта вплоть до 40 и более лет. Затем следует период относительной стабильности, длящийся до 60-летнего возраста. Статистически значимое снижение у людей младше 60 лет характерно только при решении субтестов на *арифметические действия* и на *беглость речи* (Schaie, 1990).

Если обобщить результаты многочисленных исследований, посвящённых развитию интеллектуальных способностей, то можно отметить следующее: от 45% до 60% испытуемых показывают устойчивые результаты по всем тестам на всем протяжении взрослости, начиная от 20-летнего возраста и до 70 лет. Немногие (10-15%) демонстрируют от тестирования к тестированию всё более высокие результаты вплоть до 75 лет. Примерно у каждого третьего из испытуемых (30%) результаты со временем ухудшаются, но только, когда их возраст приближается к 60 годам. Встречаются испытуемые, которые снижают свои позиции только в субтестах на *беглость речи*. Несколько больше тех, кто показывает прежний уровень интеллектуальных возможностей и даже повышает его в заданиях на *вербальное понимание* и *арифметические действия*.

Таким образом, можно утверждать, что, при некотором снижении психофизических функций человека в средней взрослости, этот возрастной период является одним из наиболее продуктивных в деятельности человека, особенно, если она связана с творчеством, наукой и другими интеллектуальными занятиями (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. - М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. - 384 с.; С. 146-151*).

Личностное развитие в средней взрослости.

«Перемены и необходимость приспосабливаться к ним постоянно присутствуют в жизни людей в этот период» (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019). Данное высказывание можно сделать девизом жизни человека, вступившего в период средней взрослости, так как в этом возрасте происходят крайне важные события (уход во взрослую жизнь выросших детей, тяжёлые болезни или смерть родителей, сиблингов, других родственников, друзей, физические изменения своего тела и т.п.), встреча с которыми вызывает необходимость подвести предварительные итоги, по-новому посмотреть на ценности и определить, насколько они были, есть и будут значимыми, могут ли они в прежнем виде составлять смысл жизни. Достаточно часто люди, чей возраст

перешел за 45-летний рубеж, отмечают, что им приходится всё чаще обращаться к анализу собственной жизни, как бы пытаясь мысленно написать и даже переписать свою автобиографию.

Развитие личности в средней взрослости протекает, как и в предыдущем периоде, в контексте трех взаимосвязанных аспектов – «Я», семьи и трудовой деятельности. В соответствии с этим определяются и основные *психосоциальные задачи развития* в данном периоде. К вопросу определения задач, характеризующих развитие личности человека среднего возраста, обращались Э. Эриксон, Р. Хейвигхерст, Р. Пэк.

Э. Эриксон основную задачу средней взрослости связывал с необходимостью человека ответить на вопросы о том, чем он может быть полезен обществу, что он может оставить после себя следующим поколениям, готов ли он передавать свой опыт молодым. В результате главной проблемой для личности становится переход либо к генеративности (продуктивности), либо к поглощенности собой, что неизбежно приводит к остановке личностного развития – стагнации, или застою.

Р. Хейвигхерст для периода средней взрослости выделяет следующие задачи, успешное выполнение которых дает ощущение удовлетворения от жизни:

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 (Г.Крайг, Д.Бокум, 2019).

Р. Пэк, основываясь на теории Э. Эриксона, разработал собственную модель, в которой выделил семь проблем, или конфликтов, развития взрослого человека. Первые четыре задачи особенно актуальны в средней взрослости:

1. Признание ценности мудрости против признания ценности физических сил. Содержание данной задачи связано с тем, что в среднем возрасте по мере убывания физических сил человеку необходимо переключить большую часть своей энергии на умственную деятельность вместо физической.
2. Уравновешивание в межличностных отношениях социального аспекта против сексуального. Это означает, что эффективным вариантом развития личности на новом возрастном этапе становится тот, когда человек понимает приоритетность ценности общения, дружеских и товарищеских отношений

вместо сексуальной близости или конкуренции.

3. Кате́ксисная (эмоциональная) гибкость против кате́ксисного обеднения. Эмоциональная гибкость крайне важна для лучшей адаптации к таким событиям, как уход из семьи взрослых детей, распад семьи, уход родителей, старых друзей, утрата прежних интересов.

4. Умственная гибкость против умственной ригидности. Умственная ригидность вызывает тенденцию оставаться «в плену» прошлого опыта, прежних ценностей, старых суждений, а умственная гибкость предполагает борьбу со склонностью слишком упорно придерживаться своих жизненных правил и недоверчиво относиться к новым идеям.

Остальные три жизненные проблемы особое значение приобретают в поздней взрослости, но и в среднем возрасте человек может встретиться с ними:

5. Дифференциация «ЭГО» против поглощенности ролями. Поглощённость ролями мешает приспособляться к изменениям жизни, так как «заставляет» человека определять себя только в рамках своей работы или семьи, поэтому смена работы, выход на пенсию или уход детей из родительского дома вызывает отрицательные переживания, с которыми человеку трудно справиться.

6. Трансценденция тела против поглощенности телом. Успешное решение данной задачи способствует относительно безболезненному принятию неизбежности физического увядания, появления возрастных недугов, которыми сопровождается старение организма.

7. Трансценденция «ЭГО» против поглощенности «ЭГО». Данная проблема является одной из самых острых в приближающейся старости. Трансценденция «ЭГО» позволяет человеку не предаваться мыслям о смерти, (или, как говорил Р. Пэк, погружаться в «ночь ЭГО»), а продолжать радоваться самой жизни, каждому новому дню (*Г. Крайг, Д. Бокум, 2019*).

Необходимо помнить, что в последние годы в средней взрослости исключений из приведенных правил становится всё больше, так как средняя продолжительность жизни человека увеличивается и решение ряда задач отодвигается на более поздние сроки, либо появляются абсолютно новые задачи (например, создание семьи и воспитание детей из-за позднего брака, принятие холостого образа жизни, поиск и выбор нового супруга после развода и др.).

Изменения мотивационной сферы в средней взрослости. Период средней взрослости характеризуется тенденцией к существенным преобразованиям в мотивационной сфере личности, причиной которых становятся события, происходящие в семейном и профессиональном циклах, а также физические

изменения организма и тела. Лица, перешагнувшие 40 – 45-летний возраст, могут переживать *мотивационный кризис*, связанный с ослаблением роли или отказом от ведущей жизненной цели, её сменой. Мотивационный кризис может быть обусловлен как критическими событиями в жизни человека (например, смерть родителей), так и ситуациями появившегося выбора в личной и профессиональной жизни (предложения новой работы, рождение детей, новая любовь и т. д.).

Исследования *В.Н. Куницыной (1995)* показали, что мотивационный кризис по-разному протекает у людей с различными жизненными мотивами. Люди с доминирующим мотивом власти, как правило, именно в среднем возрасте находят возможности для его реализации. В то же время, люди с выраженным мотивом достижения успехов, склонны особенно тяжело переживать мотивационный кризис середины взрослой жизни. Это обусловлено тем, что мотивация достижения тесно связана с самооценкой личности: выраженная направленность на успех в деятельности сочетается с высокой самооценкой. Если такой человек встречается с неожиданными критическими событиями, которые он не может контролировать, или обнаруживает, что он имеет меньшие достижения, чем кто-то другой, то уровень его самооценки понижается, а мотивационный кризис даже на фоне внешне планомерного жизненного пути становится очень острым. В тоже время, если жизненные события воспринимаются как управляемые, то мотивация достижения придаёт человеку новые силы справиться с трудностями в жизни, он ставит перед собой очередные цели, вновь делающие его жизнь значительной и осмысленной.

Наиболее критически переживается мотивационный кризис в случае, если человек утрачивает центральный жизненный мотив — смысл жизни. Ощущение утраты смысла жизни, получившее название *экзистенциального вакуума*, является причиной невротического расстройства, или *ноогенного невроза (В. Франкл)*. Основными признаками ноогенного невроза являются:

- отсутствие цели, придающей направленность и временную перспективу;
- отсутствие интереса к жизни, отражающего эмоциональную насыщенность и наполненность смыслом;
- низкая удовлетворенность жизнью и самореализацией, свидетельствующие об отрицательной оценке пройденного отрезка жизни;
- выраженность внешнего локуса контроля.

Мужчины и женщины в середине жизни, как и в ранней взрослости, по-разному переживают события, происходящие в семейной и профессиональной сферах. *М. Фаррелл и С. Розенберг* установили, что большинство *мужчин* в

середине жизни говорят, что они:

- испытывают обязательства как по отношению к работе, так и к семье, поэтому их психологическое благополучие в равной мере связано с профессиональной ролью и семейными отношениями;
- сталкиваются с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности в отношениях с взрослеющими детьми, привыкание к ограничениям, связанным с физическими изменениями организма и тела;
- выработали определённый образ жизни, который помогает им справляться со своими заботами и проблемами.

М. Фаррелл и С. Розенберг выделили четыре пути развития мужчин в период средней взрослости:

1) путь *«трансцендентно-генеративного мужчины»* характеризуется тем, что *кризис середины жизни* ему не свойственен, адекватно решаются большинство жизненных проблем. Данный период является временем реализации своих возможностей и достижения поставленных целей;

2) путь *«псевдо-развитого мужчины»* отличается переживанием того, что потеряно основное жизненное направление, жизнь зашла в тупик, ничто не доставляет удовлетворения. При этом мужчины указанного типа делают вид, что справляются с проблемами, что жизнь их удовлетворяет и находится под контролем;

3) путь *«мужчины в кризисе середины жизни»* описывается переживаниями замешательства от того, что выстроенный ранее внутренний мир рушится, а мужчина не справляется с предъявляемыми к нему требованиями. При этом варианте развития для части мужчин переживаемый кризис может быть временной фазой развития, а для других – стать началом непрерывного личностного падения;

4) путь *«обездоленного судьбой мужчины»* наблюдается у тех, кто был несчастлив или отвергаем другими большую часть своей жизни, поэтому ему присущи основные признаки кризиса середины жизни. Мужчины этого типа считают, что обычно они не в состоянии справиться с проблемами нового периода жизни. (*Г. Крайг, Д. Бокум, 2019*)

Современное общество вынуждает мужчину соответствовать единому образцу успеха и мужественности, поэтому большинство мужчин пытаются соответствовать этому образцу. Ряд проблем у них возникает в среднем возрасте именно из-за того, что им приходится принять то, что они уже не могут вполне соответствовать этому образцу.

Женщины в среднем возрасте традиционно предпочитают идентифицировать себя в рамках семейного цикла, поэтому главными

жизненными переходами своей жизни считают такие события, как рождение ребенка и уход за ним в первые годы его жизни (приходится, как правило, на период ранней взрослости); «уход» повзрослевших детей из родительского дома; адаптация к постродительскому периоду (последние два события приходятся на средний возраст). Также для женщин среднего возраста актуальным является *ролевой конфликт*, при котором выполнение обязанностей одной роли противоречат требованиям другой (как правило, это роли семейного и профессионального циклов). Кроме того, женщины сильнее мужчин реагируют на признаки физического старения.

Семейные отношения в средней зрелости.

Сегодня признанной является точка зрения, согласно которой люди в средней взрослости должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Если в предшествующих периодах человек ориентирован на будущее, в поздней взрослости – все чаще оглядывается назад, то в середине жизни жить надо «здесь и сейчас». Это связано с тем, что в средней взрослости человек «обременен обязательствами как по отношению к двум поколениям» (со ставшими взрослыми (как правило) детьми и стареющими родителями), так и по отношению к самому себе.

Отношения со ставшими взрослыми детьми включают в себя процесс «отпускания» их в самостоятельную жизнь и приспособления к «опустевшему гнезду». Благополучно этот процесс переживается в случае, если родители готовы и предоставляют своим взрослым детям самостоятельность и свободу, демонстрируют безусловное отношение и любовь к ним. Это событие может восприниматься по-разному: некоторые испытывают отрицательные чувства, когда дети покидают дом, другие же начинают понимать, что наступает период, когда появляется свобода от родительских обязанностей, что делает возможным найти время для саморазвития, расширения возможностей для самореализации в новых сферах жизни.

В отношениях со стареющими родителями происходит перемена ролей, при которой представители среднего возраста становятся поколением, которое становится «у руля». Это связано с тем, что их родители, как правило, уже вышли на пенсию, часто имеют слабое здоровье, поэтому им может требоваться финансовая или какая-то другая помощь. В связи с этим власть постепенно переходит от родителей к детям. Не всегда в указанной ситуации оба или одно из поколений осознают неизбежность этой перемены, из-за чего новые отношения могут вызвать злость, обиды и другие отрицательные чувства у обеих сторон. Наиболее тяжелой является ситуация, когда родители начинают нуждаться в постоянном уходе, поэтому возникает необходимость изменять режим своей работы или оставлять её.

Отдавая много сил уходу за родителями и выполнению других обязанностей, человек может ощутить физические и эмоциональные перегрузки, которые становятся причиной стрессов. В некоторых семьях это вызывает напряжение между зависимостью и независимостью, могут активизироваться старые конфликты, как с родителями, так и с сиблингами. В других семьях, наоборот, это может способствовать актуализации старых привязанностей и теплых чувств по отношению друг к другу. Для некоторых людей ситуация ухода за родителями становится фактором, запускающим процесс осознания начала своего старения и появления страха за своё будущее. Исследования показывают, что значительная часть людей среднего возраста, осуществляющих уход за родителями, чувствуют себя виноватыми, так как недостаточно уделяют им внимания, мало сделали для своих родителей.

Профессиональная карьера в среднем возрасте.

В последние три десятилетия средний возраст рассматривается как период, когда происходит серьёзная переоценка своей профессиональной деятельности, карьеры. Причинами, приводящими к подобной переоценке, могут послужить следующие факторы:

- человек, достигший периода средней зрелости, может понять, что он недостаточно быстро продвигается по карьерной лестнице или, что работа для него не настолько интересна, как предполагалось ранее;
- переживание кризиса «середины жизни», которое вызывает изменение жизненных целей и ценностей (ценность профессиональной карьеры может существенно снизиться);
- развитие синдрома эмоционального выгорания (или «сгорания на работе»);
- потеря работы (обретение статуса безработного).

Синдром эмоционального выгорания характеризуется развитием эмоционального истощения у лиц среднего возраста, занятых, как правило, в сфере оказания помощи другим людям. Лиц с синдромом эмоционального выгорания объединяет то, что они отличаются повышенной ответственностью и стремлением уделять работе, успехам в ней, главное место в системе жизненных ценностей. Как правило, они отличаются идеалистической настроенностью, чрезвычайно высокой компетентностью в своей профессии и мотивацией достижения. Основной причиной «выгорания» является недостаток вознаграждения (как материального, так и морального) за потраченные силы.

Лица, переживающие эмоциональное выгорание, испытывают отрицательные эмоции (гнев, отчаяние), работу воспринимают как бремя, которое они не в состоянии больше нести. Они могут срывать гнев на людях, которым должны помогать, либо становятся безучастными, холодными и отстраненными. Может наступить физическое истощение, развиться

психосоматические заболевания, а также начинают работать посредственно или даже допускают прогулы работы.

Для профилактики выгорания необходимо научиться реалистически подходить к своей работе и постановке целей, отделить личную жизнь от работы и находить интересы, не касающиеся работы. (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019)

Кризис середины жизни.

Кризис середины жизни настигает людей, как правило, в возрасте 40-45 лет, и заключается в критической оценке и переоценке достигнутого к этому времени. Переоценка часто приводит к мыслям о том, что «жизнь прошла бессмысленно и время потеряно», в результате чего развиваются депрессивные состояния (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть* / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 151).

Карл Густав Юнг (26.07.1875 – 06.06.1961) считал, чем ближе середина жизни, тем сильнее человеку кажется, что найдены правильные идеалы, принципы поведения. Однако часто социальное утверждение происходит за счет потери целостности личности, гипертрофированного развития той или иной её стороны.

Э. Эриксон возраст между 30 и 40 годами он называл «десятилетием роковой черты». Главными причинами кризиса являются убывание физических сил и привлекательности, жизненной энергии, уменьшение сексуальной активности. Появляется осознание расхождения между мечтами, жизненными целями и реальными достижениями человека. Если ещё в 30 лет можно было корректировать план жизни и планировать что-то новое, то 40 лет – это время исполнения взятых на себя ранее обязательств. Успешное решение этого кризиса, по мнению Э. Эриксона, приводит к формированию генеративности, включающей стремление к личностному росту, заботе о следующем поколении, собственном вкладе в развитие общества. В противном случае развивается застой, которому соответствует чувство опустошения, личностная регрессия.

Эмоциональная сфера в кризисе среднего возраста. Прежде всего, характерны депрессивные переживания: стойкое снижение настроения, негативное восприятие актуальной ситуации, человека не радует даже объективно хорошее, что реально имеется в его жизни.

Отмечается чувство усталости (от семьи, работы, детей), снижение интереса ко всем событиям, отсутствие чувства удовольствия, апатия. Человек систематически чувствует снижение энергии, многие отмечают, что буквально заставляют себя ходить на работу, выполнять домашние обязанности.

Появляются новые переживания своего жизненного пути. Настоящее кажется скучным, неинтересным и появляется устремленность в прошлое, в

молодость, когда жить было интересно, были поводы для радости. Будущее кажется коротким, мало наполненным какими-либо значимыми событиями. У некоторых появляется тревога в отношении своего будущего, будущего детей и общества в целом.

У некоторых переживание кризиса происходит настолько остро, что может послужить причиной для суицида. Осознание пустоты в своей жизни, разочарование от результатов самоопределения, разлука с молодостью и страх перед старостью могут привести к суициду как способу освобождения от проблем. Таким образом, можно обнаружить, что нерешенные кризисы идентичности, построения и коррекции мечты усугубляют течение кризиса среднего возраста (*Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 208 с.; С. 103—109*).

Вместе с тем, по мнению некоторых учёных, средний возраст является лучшим периодом жизни. Это связано с тем, что человека ещё не беспокоят болезни и недомогания, свойственные людям пожилого возраста, а также ушли тревоги, характерные молодым людям относительно своего будущего. В результате человек может посвящать свое время полноценному бытию.

Исследователи, разделяющие данную точку зрения, считают, что кризис середины жизни — скорее исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе, богатстве, личных свершениях и красоте приходят более реалистичные ожидания. Поэтому средний возраст рассматривается как переходный период, связанный с переопределением целей.

При этом кризис середины жизни чаще всего грозит тем, кто склонен избегать самоанализа, использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и в организме. Такие люди не хотят расстаться со своими иллюзиями и заблуждениями. Они продолжают себя обманывать, пока реальность не заявит о себе в полной мере.

По мнению американских исследователей, кризис середины жизни более типичен для людей с высоким и средним социально-экономическим статусом, чем, например, представителям рабочего класса. Это связано с тем, что среди лиц среднего и высшего класса достаточно много людей, обладающих высоким уровнем образования, хорошими интеллектуальными способностями, которые вместе с тем считают, что жизнь у них не сложилась, а их способности в полной мере не реализованы (*Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.; С. 151—153*).

Таким образом, как отмечается Г. Крайг, большинство переживают середину жизни как годы перехода, наполненные как позитивными, так и негативными событиями, связанными с процессами старения. Поэтому в современной психологии развития существуют две модели рассмотрения периода, называемого «серединой жизни»: 1) модель кризиса и 2) модель перехода. 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 психологического и социального характера, большинство людей успешно приспосабливаются к ним благодаря тому, что эти события прогнозируемы. Люди к ним готовятся заблаговременно и благодаря *антиципаторной социализации* они могут спланировать эти жизненные события и избежать кризиса. Модель кризиса, по мнению некоторых психологов, имеет методологические недостатки, так как использует для изучения клинический контингент испытуемых, а не случайные выборки, что и ограничивает ее надежность. (Г. Крайг, Д. Бокум, 2019)

ТЕМА: Поздняя зрелость

Общая характеристика возраста поздней зрелости. Возрастной период поздней зрелости в соответствии с периодизацией Д. Левинсона начинается с 60-65 лет. Раздел психологии развития, изучающий развитие человека в поздней зрелости, получил название **геронтопсихологии**.

Геронтопсихология является самым молодым разделом психологии развития – активное научное изучение этого возрастного периода началось в 1970-е годы. Главная причина начала активного изучения этого возрастного периода – увеличение большими темпами доли лиц старше 60-65-ти лет.

Для обозначения лиц, относящихся к поздней зрелости, принято использовать термины **лица старшего возраста, пожилое или стареющее население**. По данным исследования, проведенного в начале 1990-х годов (Мидвинтер, 1991), было показано, что сами пожилые люди предпочитают называть себя (72% от опрошенных) «старшими гражданами» или «ушедшими на пенсию», термин «пожилые» принимают 5%, термин «старый человек» - 4%. При этом 61% молодых людей используют именно эти два термина (Я. Стюарт-Гамильтон, с. 19-20). 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 лиц данной возрастной группы, которые в работах Нейгартен (1970 г.) 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.

Период поздней взрослости связан с процессом **старения**, которое следует рассматривать как три взаимосвязанных процесса:

психологическое старение – специфическое ощущение психологической старости, обладающее объективными (снижение интеллектуальных способностей, сужение эмоциональной сферы) и субъективными признаками. Ощущение старости реализуется в отношении индивида к процессу своего старения при сравнении с процессом старения других людей;

биологическое старение – биологические инволюционные изменения организма с возрастом, приводящие к возрастанию уязвимости организма;

социальное старение – изменение выполняемых индивидом в обществе и семье социальных ролей, смена социального статуса с работника на пенсионера.

Указанные положения соотносятся с мнением **Б. Г. Ананьева** (1968 г.), который выделял комплексные критерии старения: *биологические, психологические и социальные*. При исследовании проблем психического старения, по мнению Б. Г. Ананьева, отчётливо отмечаются связи последнего с социальными изменениями, сопутствующими этому возрастному периоду.

Возрастной период поздней взрослости отличается специфическими особенностями:

- ***крайняя неоднородность***: индивиды, которым немногим более 60 лет имеют существенные психологические отличия от тех, кому 80 и более лет. Вследствие этого поздняя взрослость традиционно разделяется на отдельные стадии развития;

- ***относительно слабая привязка физиологических и психологических возрастных особенностей к хронологическому возрасту***. В поздней взрослости, как ни в каком другом возрастном периоде, люди одного хронологического возраста могут очень сильно отличаться друг от друга по разнообразным показателям развития. Это означает, что более значимыми становятся индивидуальные изменения, а не общие закономерности развития;

- ***усиливается и ещё более специализируется действие закона гетерохронности развития***, в результате чего отмечается длительная сохранность и / или улучшение функционирования одних систем и ускоренная, происходящая разными темпами, инволюция других. Дольше всего

сохраняются в организме структуры (и функции), которые тесно связаны с осуществлением основных жизненных процессов (Сапогова, 2005, с. 408-409).

Периодизация развития в поздней взрослости. В психологии и геронтологии отсутствует однозначная датировка «пожилого» и «старческого» возраста. В поздней взрослости, согласно Европейскому региональному бюро ВОЗ, выделяют три периода: *пожилой* возраст (для мужчин — 60-74 года, для женщин — 55-74 года), *старческий* возраст (75-90 лет) и *долгожители* (свыше 90 лет). Современные исследования показывают, что в последние десятилетия процесс старения замедляется, поэтому человек в 55-60 лет может совершенно не ощущать себя старым и по социальным функциям может находиться в когорте людей средней взрослости. Старение внутри указанных периодов не является однородным: одни ощущают себя «стариками» в 50 лет, а другие и в 70 могут быть полными сил и жизненных планов. Отдельно выделяется период 65 лет, так как во многих странах это возраст выхода на пенсию (Сапогова, 2005, с. 408-409; Краснова, Лидерс, 2020, с. 14).

К концу XX века средняя продолжительность жизни в развитых странах увеличилась настолько, что пожилой возраст целесообразно сегодня продлевать до 80 лет. Следовательно, к периоду старости следует относить лиц, утративших работоспособность и постепенно утрачивающих способность к самообслуживанию. Имеются попытки выделять понятия «третий возраст» (65-80 лет), для которого характерным является активный и независимый образ жизни), и «четвертый возраст» (лица свыше 80 лет), отличающийся переходом к положению зависимости от окружающих) (Краснова, Лидерс, 2002, с. 15-16).

Таким образом, лица, вступившие в позднюю зрелость, по своему социальному и психологическому возрасту неоднородны. 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).

Согласно Ирэн Бернсайд (1979 г.) в поздней взрослости выделяют 4 периода продолжительностью по 10 лет каждый:

предстарческий возраст (60-69 лет), который, как правило, является периодом важного перехода к новой социальной роли – пенсионера. Общество снижает требования и ожидания к людям этого периода, что может негативно влиять на их самооценку, особенно если они ещё полны сил и активны. Указанная социальная реакция отрицательно сказывается на поведении людей, из-за чего многие 60-летние люди принимают навязываемые им правила игры, замедляют ритм жизни и, таким образом, косвенно подтверждают социальные ожидания.

Физическая сила в предстарческом возрасте немного ослабевает, но многие еще не испытывают проблем со здоровьем, готовы продолжать трудиться или используют выход на пенсию для самосовершенствования, общественной или политической деятельности, помогают растить внуков. Часть людей продолжает регулярно заниматься спортом, остаются сексуально активными;

старческий период (70-79 лет) является, как правило, возрастом сосредоточия значимых социальных перемен и событий личной жизни. К ним относятся: появление или обострение болезней; смерть или тяжёлые болезни друзей и членов семьи; сужение круга общения; снижение или утрата сексуальной активности; выход на пенсию. Указанные события могут быть факторами эмоциональных изменений личности, из-за чего пожилые люди могут становиться раздражительными и тревожными.

Однако данные изменения не являются универсальными и многие люди старше 70 лет люди, благодаря улучшению качества медицинской помощи, здоровому образу жизни, продолжают жить, сохраняя социальную активность, а также структуру личности, сложившуюся у них в промежуток между 60 и 69 годами;

позднестарческий период (80-89 лет) – возраст постепенного, а для некоторых людей – быстрого, перехода от активной к пассивной или даже зависимой от посторонней ежедневной помощи жизни. Это наиболее быстро растущая группа лиц позднего возраста. Человек начинает жить больше своими воспоминаниями, чем будущими планами. Становится труднее приспосабливаться к изменениям окружающего мира и новым людям, а также взаимодействовать с ними. Большинство в этом периоде становятся слабыми, часто болеющими. Многие, из-за смерти супруга (-ги), проживают одиноко.

долгожительство (90-99 лет) – наименее изученная в психологии развития возрастная группа. Несмотря на то, что проблемы со здоровьем в этом возрасте усугубляются часть долгожителей могут успешно выполнять несложные виды деятельности, связанные с ежедневными бытовыми потребностями. Незначительная часть лиц, достигших 90 лет, продолжают занимать активную жизненную позицию, не оставляют своей профессиональной деятельности. Как правило, к данной категории относятся лица, занимающиеся умственным трудом (учёные, преподаватели).

Ряд ученых отмечают, что если предшествующие кризисы личностного развития пожилой человек преодолевает успешно, то в данном возрасте у него может быть больше радости, безмятежности и удовлетворенности жизнью, чем ранее. Более того, 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 в том, что долгожители понимают, что жизнь дала им счастливую возможность пройти предыдущие периоды без тяжёлых болезней или иных неприятностей, унесших жизнь других людей в возрасте 70-80 лет.

Причины старения. Теории старения. Причинами старения современные учёные рассматривают *наследственность* и *влияние окружающей среды*. У большинства млекопитающих старение и смерть по времени практически совпадают с исчезновением способности производить на свет потомство. Человек, приматы, а также слоны представляют немногочисленное исключение из этого правила. Жизнь 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.

Исследования свидетельствуют, что продолжительность жизни в определённой степени определяется наследственностью. О значении генетической составляющей показывают исследования, проведенные на **монозиготных близнецах**. Установлено, что, несмотря на проживание в разных условиях и воздействие различных факторов окружающей среды, монозиготные близнецы приобретают признаки старения (выпадение волос, появление морщин, уменьшение в росте) с одинаковой скоростью и в одинаковом возрасте. Если смерть монозиготных близнецов вызвана естественными причинами, то умирают они примерно в одно и то же время. **Дизиготные близнецы**, напротив, стареют с разной скоростью, а продолжительность их жизни может существенно отличаться. Вместе с тем, чтобы в процессе старения наследственный фактор реализовался полностью, необходимо, чтобы другие факторы, вызванные влияниями внешней среды (стресс, несчастные случаи, заболевания), отсутствовали в жизни человека, что является практически невозможным. Поэтому учёные активно исследуют процессы, происходящие с человеческим телом, вызванные внешними обстоятельствами. Данные исследования позволяют определить, какая часть генетически заданного потенциала будет реализована на практике и можно ли, зная этот потенциал, увеличить продолжительность жизни и отложить старение и смерть.

Сегодня выявлены некоторые внешние факторы, продлевающие или уменьшающие среднюю продолжительность жизни. Например, проживание в сельской местности продлевает жизнь на несколько лет, а в городских условиях – укорачивает её; наличие супруга (-ги) также продлевают жизнь. Неблагоприятным фактором является лишний вес, поэтому у людей, у которых вес на 25% превышает норму, жизнь сокращается на несколько лет.

Теории старения можно разделить на 2 группы: *1) стохастические теории, или теории изнашивания организма; 2) теории генетически запрограммированного старения, или теории «заведенных часов».*

Основная идея **стохастических теорий** состоит в том, что старение организма происходит в результате случайных повреждений, вызванных внутренними и внешними причинами. Организм, подобно любому механизму, изнашивается от постоянного использования, а к износу добавляется накопление клеточных дисфункций и повреждений. В соответствии с одной из теорий состарившиеся клетки хуже избавляются от продуктов метаболизма, поэтому лишние вещества (например, липофусцин) постепенно накапливаясь в клетках крови и мышц, в итоге занимают много места в клетках и мешают их нормальной работе, замедляя клеточные процессы и вызывая её гибель.

Ещё одна стохастическая теория объясняет процесс старения негативным действием осколков молекул – свободных радикалов. При использовании клетками кислорода образуются высокоактивные химические агенты (свободные радикалы), готовые соединиться с любыми веществами. Свободные радикалы, вступая в реакцию с другими внутриклеточными химическими соединениями, могут нарушать нормальное функционирование клетки. Обычно у клетки есть восстановительные механизмы, уменьшающие ущерб, причиненный свободными радикалами. После серьёзного повреждения организма (например, вследствие инфаркта, радиации) наносимый свободными радикалами вред становится ощутимым, а клетки, не успевая восстанавливаться, «засоряются».

Существуют также стохастические теории, связывающие процесс старения с повреждением ДНК в генах. Например, повреждать ДНК в клетках кожи могут ультрафиолетовые лучи солнца, в результате чего количество генетически запрограммированных делений клетки сокращается (смотри далее явление «предел Хейфлика»), клетки, а, следовательно, и ткани быстрее стареют и умирают.

Сильной стороной стохастических теорий являются наличие экспериментально установленных доказательств повреждения клеток и ДНК вследствие внутренних и внешних воздействий, но, вместе с тем, эти теории ограниченно объясняют процесс старения. Например, они не объясняют, почему внутренние защитные силы организма, которые успешно справлялись с устранением повреждений, вдруг перестают работать. Кроме того, они не объясняют, почему физическая нагрузка, которая, в соответствии с основной идеей теорий, должна приводить к износу, благоприятно действует на организм.

Теории генетически запрограммированного старения связывают его с запрограммированным действием специфических генов, которых около 200, утверждая, что старение обусловлено эволюционными процессами и предназначено для продолжения рода. Каждый организм имеет встроенную программу старения и смерти, чтобы дать место новым поколениям и таким образом предотвратить проблему перенаселения (*Стюарт-Гамильтон, 2010, с. 22*).

Запрограммированное старение в одной из теорий связывают с действием биологических часов, которые работают по принципу встроенного «таймера», или, так называемых, пружинных часов, который устанавливается генетически на определенное время, когда должна наступить смерть. Предполагается, что «таймер» содержится в каждой клетке либо имеется единый клеточный **«пейсмейкер»** (водитель ритма), находящийся в головном мозге. Установлено, что некоторые виды клеток запрограммированы на строго определенное количество делений. Например, некоторые клетки человеческого эмбриона прекращают деление, разделившись около 50 раз, что и позволяет предположить наличие встроенных внутриклеточных часов. Количество клеточных делений обусловлено генетической программой и отличается у разных особей одного вида. Эту теорию подтверждает **феномен Хейфлика** (*Хейфлик Леонард, 1928 г. р., профессор Калифорнийского университета, США*), согласно которому любая живая клетка, взятая из организма и помещённая в пробирку, будет делиться определённое число раз, что было названо **«пределом Хейфлика»**. Выявлено, что чем старше организм, из которого взята клетка, тем меньше делений клетка осуществит. Механизм, объясняющий феномен Хейфлика, выглядит следующим образом: при каждом делении клетки участок ДНК, называемый **теломера**, укорачивается. Когда теломера становится настолько короткой, что не может больше укорачиваться, клетка прекращает делиться и умирает. Эта теория подтверждается экспериментами, результаты которых показали, что при искусственном восстановлении теломеры продлевается жизнь клетки (*Стюарт-Гамильтон, 2010, с. 21*).

Ещё в одной теории «заведенных часов» говорится, что нечто подобное пейсмейкеру, или таймеру, помещается в гипоталамусе, а также и гипофизе. После наступления пубертата гипофиз выделяет гормон, вызывающий начало процесса старения, который будет протекать с запрограммированной скоростью.

Примерами контроля биологическими часами работы организма являются женский менструальный цикл (начинается примерно в 12 и заканчивается в 50 лет); работа иммунной системы, которая до 20 лет набирает силу, а затем

постепенно ослабевает, что обуславливает такие возрастные явления, как подверженность онкологическим и инфекционным заболеваниям, изменения стенок кровеносных сосудов, приводящие к атеросклерозу.

Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней взрослости.

Процесс старения для большинства систем органов начинается еще в начале взрослости или её середине, но проходит незаметно до конца периода средней взрослости, так как большинство физических систем имеет значительный резерв прочности. Большинство людей, примерно до 70-летнего возраста, не испытывают серьезных проблем со здоровьем и их повседневная жизнь не претерпевает значительных изменений (*Крайг, Бокум, 2019, с. 730*).

Старение, как правило, сопровождается снижением эффективности работы всех систем организма. Старение и его признаки не у всех людей проявляются одинаково и имеют разную возрастную динамику. Пожилые люди, имеющие хорошее физическое здоровье и ведущие активный образ жизни справляются с предложенными им заданиями не намного хуже, чем молодые люди. Предсказуемое биологическое изменение систем организма не является единственной причиной старения. Процесс угасания большинства сенсорных и других видов нарушений внутренних органов во многом определяются событиями, имевшими место в личной биографии человека. Например, люди, курившие в течение всей жизни, в поздней взрослости могут столкнуться с заболеваниями органов дыхания. Причиной заболеваний спины женщин может быть уход за маленькими детьми в молодости, когда приходилось напрягаться, поднимая их.

Таким образом, не все возрастные изменения являются частью нормативного процесса старения. На возрастные изменения организма влияют также образ жизни человека, события, которые пришлось ему пережить. (*Крайг, Бокум, 2019, с. 731-732*).

Процесс старения происходит на **молекулярном уровне** и на **уровне функциональных систем** организма. Изменения биохимической структуры организма, снижение интенсивности углеродного, жирового и белкового обмена веществ, уменьшение способности клеток осуществлять окислительно-восстановительные процессы, что приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада (субметаболитов — уксусной, молочной кислоты, аммиака, аминокислот) являются примерами изменений на молекулярном уровне. В качестве одной из причин старения биохимики рассматривают ошибки синтеза нуклеиновых кислот.

Изменения в функциональных системах организма, в отличие от изменений молекулярного уровня, являются более заметными и для обычного человека выступают объективными индикаторами старения. В клеточно-

тканевой системе наблюдаются разрастание и увеличение соединительной ткани в сосудах, скелетных мышцах, почках и других органах из-за того, что входящие в состав соединительной ткани белки, коллаген, эластин 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 организма. Особое значение имеют процессы инволюции, происходящие в период старения в **нервной системе**. Снижение энергетического потенциала в разных отделах мозга происходит неодинаковыми темпами, но действует общая закономерность, в соответствии с которой разновременность развития происходит в пользу высших отделов мозга. Поэтому изменения в стволе мозга значительнее и существеннее, чем в мозжечке и обоих полушариях. Высокая относительная стабильность обменных процессов в этих отделах необходима для 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, поэтому фронтального ухудшения функционирования нервной системы в целом не наблюдается. Наиболее сохранным оказывается оборонительный условный рефлекс (*Сапогова, 2005, с. 409-410*).

Вес мозга при нормальном старении уменьшается на 10-15%, что вызывается несколькими факторами, которые у каждого человека могут варьировать (*Бромлей, 1988*). Одна из причин – ослабление черепно-мозгового кровообращения, приводящее к кислородному голоданию нейронов и, следовательно, к их смерти. Другая возможная причина – микроинфаркты в головном мозге вследствие локального нарушения кровообращения, из-за чего атрофируются небольшие участки мозга. Наиболее важной причиной уменьшения мозга являются изменения в физиологии самих нейронов: уменьшение их в размерах и сокращение числа связей с другими клетками. В то же время эти изменения происходят неравномерно в разных отделах головного мозга (*Стюарт-Гамильтон, 2010, с. 36-37*).

Гетерохронность обнаруживается в том, что стареют, прежде всего, процессы торможения и подвижности нервных процессов, удлиняются латентные периоды нервных реакций. Индивидуализация выражена на уровне не только первой, но и второй сигнальной системы. Часть людей 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».

Следовательно, геронтогенез характеризуется *усилением противоречивости, разнонаправленности и индивидуализации 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 увеличение числа ядер в 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.

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 – *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, 2005, с. 410-411).

Изменения внешности. Кожа становится сухой, тонкой, неэластичной и морщинистой из-за потери подкожной жировой ткани, воды. У многих людей отмечается увеличение количества бородавок на теле, лице и коже головы, появляются участки коричневой пигментации. Из-за того, что у некоторых лопаются капилляры, на коже образуются крохотные кровоподтеки. Изменения внешности — результат нормально протекающего процесса старения, однако проявления возраста во внешности подвержены влиянию внешних причин:

неблагоприятных условий работы (высокая или низкая температура, работа на улице или в помещениях и т. п.), климата, ультрафиолетовых лучей солнца. При избыточном загаре на солнце наблюдается более раннее увядание кожи и возрастает риск развития рака кожи. Проявление некоторых признаков старения кожи можно замедлить с помощью правильного питания, здорового образа жизни, защиты себя от длительного воздействия солнца (*Крайг, Бокум, 2019, с. 741-742*).

Опорно-двигательная система и физическая подвижность. Процесс старения характеризуется уменьшением мышечной и увеличением жировой ткани, за счёт чего уменьшается физическая сила и выносливость, а также несколько снижается вес. Люди становятся ниже на 3-5 сантиметров, так как происходит сжатие межпозвоночных дисков и изменение осанки. В результате деминерализации костей из-за вымывания кальция кости становятся полыми, хрупкими, что увеличивает вероятность переломов, а кости труднее срастаются. Из-за изменений в вестибулярном аппарате, связанных со снижением чувствительности рецепторов, отвечающих за изменение направления силы тяжести, могут участиться падения и связанные с ними переломы; также заметно изменяется положения головы.

Наблюдается ухудшение координации моторики, возрастание времени реакции. Причинами этого выступают изменения в сердечно-сосудистой (уменьшение объёма поставляемой к органам крови из-за снижения эластичности сосудов, закупорки части капилляров) и дыхательной системах (ухудшение работы легких из-за дефицита поставляемого кислорода).

Вместе с тем, исследования показали, что регулярные физические упражнения препятствуют развитию мышечной слабости и связанной с ней физической дряхлости почти на всём протяжении поздней взрослости (*Крайг, Бокум, 2019*).

Изменения во внутренних органах. Резервные возможности сердца, легких и других органов уменьшаются. Сокращается приток и отток крови от сердца, увеличивается время восстановления сердечной мышцы после каждого сердечного сокращения. Легкие менее эффективно работают на вдохе и вмещают меньшее количество кислорода. Но во многих случаях нарушение работы органов связано не только с процессом старения, но и с неблагоприятными внешними факторами (например, курение или проживание на территории с загрязнённым воздухом).

Если в период ранней взрослости эти органы способны функционировать в режиме 4-10-кратного превышения нормы, то в поздней взрослости эти возможности организма снижаются. Особенно ярко это проявляется при выполнении достаточно длительной физической работы, а также в

неблагоприятных для организма условиях: высокая или низкая температура или влажность воздуха.

Здоровье и болезни. Проблемы со здоровьем, возникающие в период поздней взрослости, можно разделить на три категории: 1) хронические, 2) связанные с изменением потребности организма в питательных веществах, 3) вызванные неправильным использованием прописанных лекарственных средств.

Хронические проблемы со здоровьем. Хронические заболевания и состояния затрагивают жизнь значительного количества пожилых людей: 79% людей в возрасте старше 70 лет признаются, что страдают, по крайней мере, одним из наиболее распространенных хронических состояний. Чаще всего встречаются такие хронические заболевания как артриты, гипертония, болезни сердца, органов зрения и слуха. Случайные падения также становятся частой причиной появления хронических заболеваний.

Питание. Плохое состояние здоровья пожилых людей может быть вызвано несбалансированной диетой и неправильным питанием. Вследствие снижения физической активности и замедления метаболизма пожилым людям требуется меньшее количество пищи. К 65-летнему возрасту потребность в калориях сокращается на 20% по сравнению с потребностью в предыдущие периоды взрослости. Однако основные питательные вещества необходимы пожилому человеку практически в том же количестве. Чаще всего в организме пожилых людей отмечается дефицит железа, кальция, витаминов А и С.

Многие проблемы со здоровьем 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, где может переходить в твердое состояние и формировать бляшки, препятствующие току крови. Это приводит к развитию *атеросклероза*, являющегося причиной множества заболеваний сердечно-сосудистой системы. Выявлено, что в странах Северной Америки и Европы атеросклероз распространен среди людей старшего возраста, что считается естественной частью старения. Однако это состояние редко встречается в странах Азии и Африки, где питание жителей не содержит большого количества животных жиров (*Belsky, 1984*).

Возрастные изменения тела требуют изменений в питании. Поскольку кости пожилых людей становятся хрупкими и пористыми, так как теряют больше кальция, чем организм может получить из пищи, то чтобы восполнить эту потерю, людям среднего и пожилого возраста следует обогащать свой рацион кальцием. С возрастом снижается мышечный тонус кишечника, что

приводит к запорам, поэтому требуется включать в рацион грубоволокнистую пищу и пить много воды.

Неправильное использование лекарственных средств. Исследования в развитых странах показывают, что до одной трети пожилых людей попадает в больницу в связи с неправильным использованием лекарственных препаратов, а также их злоупотреблением. Корни данной проблемы лежат в изменении биохимического состава тела пожилого человека, что приводит к необходимости уменьшения дозировки прописанного лекарственного средства. Кроме того, пожилые люди зачастую принимают одновременно несколько препаратов, призванных бороться с разными недугами. Если же отмечается снижение когнитивных способностей пожилого человека, то он может запутаться, когда, в каком количестве следует принимать каждое из прописанных ему лекарств.

В поздней взрослости отмечается увеличение подверженности человека сезонным инфекционным и вирусным заболеваниям. Основной причиной этого является снижение деятельности иммунной системы, вырабатывающей антитела. Снижение эффективности её деятельности начинается сразу после юношеского возраста.

Основными причинами смерти в поздней взрослости являются заболевания сердечно-сосудистой системы, онкологические болезни и инсульт (Крайг, Бокум, 2019).

Познавательное развитие в поздней взрослости. Сенсорные процессы, как правило, начинают работать менее эффективно, начиная с периода средней взрослости, но наиболее выраженные изменения проявляются в поздней взрослости. Однако снижение эффективности работы сенсорных процессов затрагивает не всех, у разных людей процесс старения происходит с разной скоростью.

Слух. Ухудшение слуха отмечается примерно у каждого третьего человека в возрасте 70-80 лет и у каждого второго – после 80 лет. Наиболее выражено ухудшение слуха у мужчин, а новейшие исследования показывают, что это обусловлено генетическими факторами и является половым различием (Стюарт-Гамильтон, 2011, с. 27-28). У человека со сниженным слухом может развиваться замкнутость, подозрительность, он начинает казаться невнимательным, плохо понимающим ситуацию. В действительности же эти люди плохо слышат и из-за этого часть информации теряют. Частой причиной снижения слуха у пожилых людей является образование в ушном канале «серной пробки».

Косточки среднего уха – молоточек, наковальня и стремечко – в поздней взрослости твердеют из-за артрита, что мешает передаче звука. Это изменение

влияет на уменьшение чувствительности к высоким тонам, которые встречаются в таких звуках речи как «с», «ш», «ч» и «ф», что также ухудшает понимание воспринимаемой слуховой информации.

Наиболее частой формой потери слуха является *пресбиакузис*. Основной причиной развития данной патологии является изменение слуховых нервных окончаний. Влияние на развитие патологии оказывают разные факторы: некоторые группы лекарственных средств, наследственность, артериальная гипертензия, сахарный диабет, болезни сердечно сосудистой системы. Главный признак пресбиакузиса – 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.

В поздней взрослости распространённым нарушением слуха является также *тиннитус* – ощущение шума в ушах на фоне остальных воспринимаемых звуков. Причинами возникновения тиннитуса являются дегенеративные изменения костей в среднем ухе, неврологические расстройства, травмы ушей, шеи или головы, воздействие громкого шума, старение, побочные действия лекарственных средств. Также может наблюдаться ухудшение локализации звуков.

Зрение. В поздней взрослости человек неизбежно встречается с ухудшением зрения, которое может быть связано с несколькими основными возрастными изменениями и заболеваниями зрительного анализатора. Прежде всего, хрусталик глаза теряет свою эластичность и снижается его способность к аккомодации. Это приводит к ухудшению фокусировки на объектах, восприятию глубины пространства. Также с возрастом хрусталик может терять прозрачность, что приводит к развитию *катаракты*, вызывающей почти полное прекращение поступления света в глазное яблоко и потере зрительной чувствительности. По статистике катарактой страдает почти каждый шестой человек старше 40 лет, и подавляющая часть населения старше 80 лет.

Следующим заболеванием является *глаукома*, проявляющая себя увеличением давления внутри глазного яблока, приводящего к постепенной атрофии сетчатки и потере зрения. Также характерными для этого периода жизни являются *дегенерация макулы* (макула, или «желтое пятно» на сетчатке, функцией макулы является придание остроты зрению; дегенерация макулы происходит вследствие проникновения на поверхность сетчатки некоторого количества внутриглазной жидкости сквозь дефекты, расположенные на изоляционном слое между сетчаткой и сосудистой глазной оболочкой) и

диабетическая ретинопатия (повреждение кровяных сосудов сетчатки вследствие диабета).

Указанные заболевания и возрастные изменения приводят, как правило, к потере *остроты зрения* и способности воспринимать тонкие детали предметов. Большинство пожилых людей с трудом воспринимают детали объектов (например, буквы или цифры в текстах, ступени лестницы, покрытой цветным узорчатым ковром). Однако современная медицина помогает существенно улучшить остроту зрения с помощью корректирующих приспособлений и улучшить качество жизни в поздней взрослости.

С возрастом изменяется качество восприятия 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. Для коррекции этой возрастной особенности необходимо создавать *избыточность информации* в форме повторяющихся, стандартных знаков, передающих одни и те же инструкции, что помогает пожилым людям лучше понимать зрительные сигналы (Крайг, Бокум, 2019).

С возрастом *увеличивается нижний порог зрительный чувствительности* – минимальная величина интенсивности света, вызывающая едва заметное ощущение. 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 им очень трудно водить машину в тёмное время суток или вовсе приходится прекратить вождение.

Важным аспектом является *изменение в восприятии цвета* из-за чего пожилые люди «видят мир» в жёлтом оттенке. Это означает, что цвета на желтом конце спектра (жёлтый, оранжевый, красный) распознаются хорошо, но труднее различаются зелёный, голубой, синий и фиолетовый цвета. Данное изменение происходит ближе к 80-летнему возрасту. Кроме этого, происходит уменьшение *объёма поля зрения*, что связано с уменьшением способности двигать глазными яблоками, поэтому человек вынужден поворачивать голову, чтобы рассмотреть предметы.

Вкус и обоняние. Для вкусовых ощущений характерны дифференциация изменений: сохраняется способность ощущать сладкое и кислое; чувствительность к горькому снижается; гипертоники из-за приёма лекарств хуже различают на вкус солёное. Обоняние, по сравнению со вкусом, почти не изменяется, но у лиц, имеющих те или иные болезни, заметно ухудшается. Лишь люди, возраст которых приближается к 100 годам и более, испытывают некоторые сложности при определении вкуса отдельных компонентов в пище.

Установлено (Моберг, 1997), что на ранних стадиях болезни Альцгеймера происходит значительное изменение обоняния.

Осязание. У пожилых людей повышается нижний абсолютный порог чувствительности рецепторов кожи и у них уменьшается чувствительность к температуре предметов. Эти изменения связаны с изменениями процессов передачи информации в мозг через нервы.

Познавательные процессы в поздней взрослости. Свойства *внимания* изменяются в поздней взрослости, подчиняясь закону внутрисистемной гетерохронности. *Концентрация* внимания в поздней взрослости хорошо сохраняется, редко может отмечаться незначительное ухудшение. *Избирательность* внимания диагностируется, как правило, с помощью метода, в котором испытуемому необходимо направить внимание на конкретный объект при наличии других отвлекающих стимулов (например, среди множества разных букв предлагают найти определённую букву). Установлено, что пожилые люди намного медленнее выполняют это задание (Рэббит, 1979). Однако позднее было также показано, что при увеличении размеров зрительных стимулов, существенного снижения скорости выполнения задания не выявляется. *Распределение* проявляется в способности одновременно уделять внимание и обрабатывать несколько источников информации. Использование метода дихотического прослушивания, при котором испытуемому на разные уши подаются разные сигналы и он должен определить, что слышит каждым ухом, обнаружило, что пожилые люди малоуспешно выполняют это задание. Объясняется это общими нарушениями в работе ЦНС.

Таким образом, изучение внимания и его свойств в поздней взрослости показывает важную тенденцию, согласно которой более выраженное снижение уровня отмечается в работе сложных свойств.

Память, являясь наиболее важным познавательным процессом в когнитивном функционировании человека, лучше всего исследована. Широкомасштабные исследования памяти, проведённые в 1980-х годах, показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим, как считалось ранее.

Исследования *кратковременной слуховой и зрительной памяти* обнаружили, что пожилые люди удерживают немного меньше информации, чем молодые. Однако это изменение настолько незначительно, что не ухудшает качество жизни человека. Причинами этого изменения могут выступать несколько факторов: ухудшение работы зрительного и слухового анализаторов; снижение избирательности внимания; слабая мотивация деятельности. В

функционировании *оперативной памяти* исследования не обнаружили существенных различий между молодыми и пожилыми людьми.

Наиболее очевидные возрастные различия отмечаются в работе *долговременной памяти*. В частности, пожилые люди запоминают меньше слов из списка и меньше деталей рисунка, чем молодые. Учёные это изменение связывают со снижением эффективности организации, повторения и кодирования запоминаемой информации, так как после тщательного инструктирования и небольшой практики пожилые люди справляются с этими операциями намного лучше. Однако резервные возможности совершенствования памяти путём тренировки в поздней взрослости меньше, нежели в предшествующих возрастах, так как уменьшается пластичность ЦНС. Выявлено, что при тренировке памяти люди в возрасте старше 70 лет иногда не могут достичь показателей молодежи (Campbell, Charness, 1990). Тренировка увеличивает разрыв между показателями пожилых и молодых людей, поскольку в ходе упражнений память последних тренируется значительно лучше (Kleigl, Smith & Baltes, 1987). Это означает, что в отношении мнестических навыков резервные способности в поздней взрослости ограничены возрастом (Baltes, 1987).

Пол Балтес (1993) (*П. Балтес (18.06.1939-07.11.2006), немецкий психолог, изучавший развитие человека*) исследовал границы резервных способностей людей старше 60-ти лет. В своих исследованиях он просил пожилых и молодых людей со сходным уровнем образования запомнить длинный перечень слов, например, 30 существительных, расположенных в строго определенном порядке. Оказалось, что в обычных условиях большинство людей способны запомнить список лишь из 5-7 слов, представленных им со скоростью около 2 слов в секунду. В дальнейшем участников эксперимента научили пользоваться мнемонической техникой, известной как *локусный метод*. Согласно этой стратегии, человек ассоциирует данное для запоминания слово с объектами хорошо знакомого ему пространства, например комнаты или окрестностей, в которых он живёт.

Оказалось, что здоровые пожилые люди могут пользоваться локусным методом достаточно успешно. Но были выявлены явные возрастные различия в скорости запоминания и в точности воспроизведения заученных слов. 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.

Другие исследования показали, что пожилые люди обычно лучше справляются с заданиями на узнавание, чем на воспроизведение списка слов (*Labouvie-Vief, Schell, 1982*). Они проявляют большую избирательность в отношении того, что сохранить в памяти. Например, в запоминании бесполезных списков слов результаты будут ниже, чем у молодых, но в то же время, пожилые люди могут продемонстрировать отличные результаты при пересказе смысла разбитого на параграфы текста, так как они не стараются в точности воспроизвести предложение, а стараются понять и запомнить его смысл. Например, интересные метафоры («Времена года — это одеяния природы») пожилые люди запоминают лучше, чем студенты колледжа. Люди старшего возраста не пытаются в точности воспроизвести данное им предложение, они скорее понимали и запоминали его смысл.

Автобиографическая память на наиболее отдаленные события у пожилых сохраняется практически полностью, они детально припоминают подробности давних событий (Крайг, Бокум, с. 747-749).

В период после 70-ти лет в основном страдает *механическое запоминание*, а лучше всего сохраняется *логическая память*. *Образная память* ослабевает больше, чем смысловая, но сохраняется лучше, чем механическая. При этом основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи.

Таким образом, ведущим видом памяти в пожилом возрасте становится *смысловая, логическая память*, продолжает хорошо функционировать *эмоциональная память* (Сапогова, 2005, с. 414). Экспериментальные исследования памяти позволили сделать выводы: 1) при определенных условиях ухудшение памяти частично обратимо у людей в возрасте до 80 лет; 2) процесс старения памяти носит неравномерный, прерывистый характер с двумя периодами спада — от 60-ти до 70-ти лет и после 80-ти лет; 3) в промежутке от 70-ти до 80-ти лет наблюдается период относительной стабильности (Крайг, Бокум, 2019); 4) значительное ухудшение памяти в пожилом возрасте является мифом, а симптомы возрастного нарушения функции памяти отражают общие процессы старения в ВНД (Краснова, Лидерс, 2002, с. 40-41).

Интеллектуальные способности и мышление. Лонгитюдные исследования показывают, что люди сохраняют высокий интеллект и в средней, и в поздней взрослости, несмотря на некоторые изменения в его отдельных составляющих. Причиной доминировавшего ранее и встречающегося сегодня мнения об обязательном ухудшении интеллекта в поздней взрослости является недооценка зависимости психологических характеристик людей от социальных

и экономических факторов, от опыта испытуемых, специфики их профессиональной деятельности, направленности их личности.

Новейшие исследования показывают факт гетерохронности интеллектуального развития в поздней взрослости. При наличии инволюционных изменений происходят и эволюционные изменения. Также формируются мощные компенсаторные механизмы, обеспечивающие перестройку интеллекта, что обеспечивает необходимые приспособительные эффекты. Интеллектуальная сохранность на поздних этапах онтогенеза обеспечивается за счёт работы механизмов понятийного мышления, которые компенсируют снижение эффективности работы механизмов, обеспечивающих пространственные и оперативные формы переработки информации.

Своеобразие интеллектуальной деятельности в поздней взрослости обусловлено также изменением особенностей её структурной организации – *нарастанием дезинтегрированности отдельных познавательных функций*. На поздних этапах онтогенеза остаются без каких-либо существенных изменений вербальные познавательные функции, которые связаны с запасом знаний, способностью к категориальному обобщению и пониманию значений слов. Было установлено, что пожилые люди значительно превосходят группу студентов по субтесту теста Векслера «Понятливость», что обусловлено влиянием таких факторов как накопленный социальный опыт, сформированность оценок происходящего, реалистичность суждений, которые характеризуют кристаллизованный интеллект. В исследованиях показано, когда пожилым людям предоставляется больше времени при тестировании, они демонстрируют преимущество перед молодыми испытуемыми в области опыта и словарного запаса. Также выявлено, что 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, 2002, с. 44-49).

Исследованиями российских учёных показано, что при старении (и нормальном, и патологическом) существенно 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 активность, направленную на преодоление ограничений путём изменения и / или развития новых способов саморегуляции. 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. Например, от сугубо внутренних средств, таких как гиперконтроль за деятельностью, до чисто внешних – применение при чтении *лупы* (Балашова, Корсакова, 1995).

Модель «последнего спада». Поскольку исследование интеллектуального развития проводится на больших выборках, поэтому полученные результаты отражают средние тенденции изучаемого феномена и их анализ показывает, что интеллектуальные способности снижаются в поздней взрослости. В связи с этим учёные предложили анализировать не только среднегрупповые тенденции происходящих изменений, а регулярно регистрировать результаты выполнения тестов на интеллект у отдельного пожилого человека, чтобы определить происходит ли у него подобное постепенное снижение как в многочисленной выборке. Полученные результаты показали, что у определённой части людей в определённый момент развития наступает *резкое снижение результатов интеллектуальной деятельности* и происходит это, как правило, *за несколько месяцев до смерти или серьёзного заболевания, вызывающего скорое наступление смерти*. Этот феномен был установлен в лонгитюдных исследованиях и получил название **модели «последнего спада»** (Климайер, 1962, Ригель, 1972). Таким образом, *модель «последнего спада» утверждает, что человек в процессе старения поддерживает один и тот же уровень интеллекта и лишь в последние месяцы перед смертью его интеллектуальные способности резко ухудшаются*.

М. Ярвик усовершенствовал модель последнего спада, включив понятие «*критической потери*», которое показывает то, что если в течение ряда лет (например, последние 10 лет на протяжении лонгитюдного исследования) в способностях при выполнении интеллектуальных тестов наблюдаются снижения, выходящие за определенные среднестатистические границы, то вероятность смерти в течение ближайшего промежутка времени критически возрастает. Например, это может касаться таких показателей тестов интеллекта как «*объём словаря*» (Ярвик, 1973; Сиглер, 1982), «*ассоциативное запоминание пар*» (Ботвиник, 1978).

Дальнейшие исследования рассматриваемой модели показали, что её применение имеет определённые ограничения и её положения можно применять только для лиц не старше 75 лет (Ярвик, 1983, Уайт, 1988). Таким образом, спад в интеллектуальных функциях (прежде всего, вербальных)

предсказывает вероятность близкой смерти, если: 1) возраст человека не превышает 75 лет; 2) человек тестировался не более чем за два года до смерти.

Объяснение модели «последнего спада» заключается в следующем. Смерть в начале поздней зрелости (до 70-75 лет) происходит, как правило, в результате какого-либо тяжёлого заболевания или несчастного случая, в результате которых нарушается работа сенсорной системы. Стремительное снижение деятельности сенсорной системы оказывает отрицательное влияние на психическую деятельность, что и отражается на ухудшении результатов выполнения тестов интеллекта. Люди старше 75 лет 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 (*Стьюарт-Гамильтон, 2010, с. 53-54*).

Мудрость. Э. Эриксон сильной стороной личности при положительном разрешении кризиса поздней зрелости считал *мудрость*. Под мудростью понимается 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 Р. Стернберг (*Sternberg, 1990*). Для характеристики мудрости П. Балтес предложил разделить знания, связанные с мудростью, на пять категорий: *фактические (реальные) знания, методологические знания, жизненный контекстуализм, ценностный релятивизм (относительность ценностей) и неопределенность (сомнение)*. Таким образом, мудрость – когнитивное качество, в основе которого лежит кристаллизованный интеллект, определяемый культурными традициями, полученным личностью опытом и присущими ей свойствами.

По П. Балтесу мудрость имеет пять основных черт:

во-первых, она направлена на решение важных и трудноразрешимых вопросов, зачастую связанных со смыслом жизни и состоянием дел конкретного человека;

во-вторых, мудрость – это сосредоточие знаний, суждений и советов самого высокого уровня;

в-третьих, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки, аргументированы, 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 другом человеке сразу.

Чтобы оценить объём знаний, связанных с мудростью, П. Балтес просил испытуемых предложить разрешить определённые жизненные дилеммы, рассуждая вслух. Размышления участников эксперимента записывали на кассету, расшифровывали и оценивали на основании того, насколько они содержали пять основных категорий знаний, связанных с мудростью. Затем полученные ответы были ранжированы согласно объёму 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 (*Крайг, Бокум, 2019, с. 749-752*).

Таким образом, согласно данным зарубежных авторов, ***интеллектуально-когнитивная деградация не является неизбежностью старения*** (*Фрай, 1992*). Одни люди в поздних возрастах сохраняют способность к усвоению новой информации, а другие успешно используют компенсаторные средства. Вместе с тем, в поздней взрослости чаще, чем в предыдущих возрастах, люди встречаются с проблемой угасания интеллекта.

Угасание интеллекта в поздней взрослости. Угасание интеллекта может быть вызвано прямыми и косвенными причинами. К прямым причинам относятся факторы, непосредственно влияющие на нейрофизиологические процессы головного мозга (чаще всего это болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга), к косвенным – факторы, не связанные непосредственно с нейрофизиологией мозга, а относящиеся к эмоциональным и волевым процессам, мотивации личности, её социальной активности (например, психологические ожидания, психическое здоровье, отсутствие профессиональной занятости).

Угасание интеллекта, или *деменция*, имеет целый комплекс проявлений. Основными симптомами угасания интеллекта являются: ограниченность

способности к пониманию абстракций; бедность воображения; навязчивость в повторении одного и то же; существенное замедление мыслительных процессов; неспособность уделять необходимое внимание окружающим и своей деятельности; плохая память на недавние события при сохранности памяти на давние (например, то, что было час назад не помнит, но в деталях описывает событие, имевшее место в юности). В дальнейшем существенно ухудшается способность следить за собой и справляться с элементарными гигиеническими процедурами. В результате этого внутренний мир сужается до биологических потребностей и человек не может поддерживать прежнюю социальную активность даже на элементарном уровне, так как не узнаёт даже членов семьи.

Частота лиц, страдающих угасанием интеллекта, резко увеличивается в позднестарческом возрасте. Если в возрасте 80-ти лет примерно 20% людей страдают деменцией, то после 85 лет этот показатель достигает 47%. При этом, приблизительно 50% людей с признаками угасания интеллекта страдают болезнью Альцгеймера и ещё около 30% из-за перенесённых инсультов и микроинсультов имеют повреждение мозговых тканей. Остальные 20% лиц, имеющих угасание интеллекта, страдают другими разнообразными заболеваниями.

Болезнь Альцгеймера. Как правило, болезнь начинает развиваться после 65-летнего возраста и особенно часто встречается у лиц старше 85 лет. При болезни Альцгеймера происходит прогрессирующее разрушение нейронов, особенно в области коры головного мозга. Точный диагноз ставится только при аутопсии (вскрытии) головного мозга, показывающей наличие сенильных бляшек и характерных изменений нейрофибрилл, которые спаиваются в утолщенные жгуты и клубки.

Более вероятной причиной болезни Альцгеймера является генетическая предрасположенность. Выявлено, что люди, имеющие определённую форму гена *Apo E4*, кодирующего аполипопротеин E, имеют высокую вероятность развития болезни после 65 лет.

Главные симптомы болезни Альцгеймера: 1) ухудшение памяти (вначале эпизодическое; впоследствии – тотальное, в особенности на события, которые только что произошли; 2) прогрессирующая утрата как профессиональных, так и простых социально-бытовых навыков: не может приготовить еду, отыскать холодильник и т.п.; 3) развитие пространственной и социальной дезориентации, что сопровождается растерянностью и тревогой. В итоге происходит полный распад личности, наступает настолько глубокая интеллектуальная недостаточность, что человек не может самостоятельно одеваться, кушать, не узнает членов семьи.

Сосудистые поражения мозга приводят к развитию такой формы интеллектуальной недостаточности как *мультиинфарктная деменция (МИД)*. Причиной сосудистых поражений мозга являются инсульты, атеросклероз, болезни сердца, гипертония, диабет. Также к ухудшению интеллектуальной деятельности может привести уменьшение и прерывистость притока крови к головному мозгу.

Психологические ожидания относятся к косвенным причинам ухудшения интеллектуальной деятельности. Установлено, что часть людей уверены в том, что старение неизбежно вызывает потерю памяти, беспомощность и зависимость от других. В результате они утрачивают свою компетентность и контроль над обстоятельствами, не предпринимают действий, чтобы преодолеть даже небольшие трудности, приобретают низкое самоуважение. Это явление в психологии называется *выученной (приобретенной) беспомощностью*. Психологическая работа с такими людьми позволяет изменить их ожидания и установки, они в большей степени начинают управлять ходом своей жизни.

Наиболее частым расстройством психического здоровья в поздней взрослости является *депрессия*, которая в этом возрасте может вызываться многими причинами. Депрессия неизбежно вызывает снижение активности внимания, восприятия, мышления, что в итоге приводит к снижению эффективности интеллектуальной деятельности.

Другими косвенными причинами, вызывающими снижение уровня интеллекта, являются значительное снижение физической активности, несбалансированное питание (например, при недостаточном употреблении в пищу мяса, рыбы, желтков возникает дефицит холина, необходимого для передачи нервных импульсов), употребление алкоголя в течение длительного времени (даже в умеренных дозах длительное употребление алкоголя приводит к ухудшению кратковременной и оперативной памяти), самовольное употребление лекарств, интеллектуальная бездеятельность.

Личностное развитие в поздней взрослости. Согласно положениям теории личности Э. Эриксона развитие личности на каждой из возрастных стадий определяется встающими перед ней психосоциальными задачами. В поздней взрослости человек встречается с необходимостью решения, во-первых, *задачи на сохранение идентичности*, в связи с происходящими в его жизни многочисленными изменениями (физические изменения тела, оставление социальных ролей, болезни и т.п.). Сохранение идентичности обеспечивают процессы ассимиляции (Ж. Пиаже) новых событий и обстоятельств в Я-концепцию личности и её аккомодации в случае встречи человека с важными событиями жизненного пути, угрожающими его

самовосприятию (например, непреодолимая хроническая болезнь). При ассимиляции человек может занимать оборонительную позицию, сопротивляясь происходящим изменениям, обвинять других за эти изменения. При аккомодации поведение человека может стать полностью непредсказуемым, импульсивным, обостряются эмоции и чувства, преобладающим становится отрицательное настроение (грусть, скука, агрессивность). Поэтому, в целях адаптации, так важно справиться с задачей сохранения равновесия между постоянством идентичности и неизбежными переменами в жизни. Для этого, например, человек может не придавать значения тому, кем он стал, а находить эмоциональное успокоение в том, кем он был раньше. Это связано с тем, что 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.

Следующей важнейшей задачей в поздней взрослости является *достижение целостности личности (Эго) против отчаяния*. Те пожилые люди, кто может, оглянувшись на прошлую свою жизнь, испытать удовлетворение от осознания того, что его жизнь имела смысл, он сделал все, что от него зависело, испытает чувство полноты жизни и его Эго достигнет целостности. Те, кто не сможет увидеть ничего, кроме имевшей место цепи ошибок и упущенных возможностей, придёт в отчаяние, что жизнь прошла зря и ничего исправить уже невозможно.

Э. Эриксон отмечал, что идеальное разрешение конфликта между *целостностью и отчаянием личности* влечет за собой перевес чувства целостности, окрашенного слегка реалистическим отчаянием. Такой вариант решения кризиса приводит к *мудрости*. Наступает понимание, что значение отдельного человека носит ограниченный характер, хотя по-прежнему ценится связанность между людьми. На исход в решении рассматриваемого конфликта влияет также Я-концепция человека, так как старение само по себе мало влияет на кардинальное изменение личности.

Каждый человек в поздней взрослости встречается с необходимостью решения ещё одной возрастной задачи – *адаптации к выходу на пенсию*. Работа и связанное с ней выполнение профессиональных обязанностей для большинства людей является важнейшим жизнеобразующей структурой, в соответствии с которой они планируют свои повседневных дела, приобретают круг знакомых людей и друзей. С работой связаны социальные роли и функции человека, определяющие формирование его идентичности. Указанные факторы

относятся к причинам, которые с выходом на пенсию вызывают необходимость перестройки личности и образа жизни.

Исследования психологов и социологов показали, что человек легче приспосабливается к жизни пенсионера, если он подготовлен к выходу на пенсию. Подготовка к выходу на пенсию должна включать работу по следующим направлениям:

- постепенное снижение ритма и интенсивности профессиональной деятельности: целесообразно начинать освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности, чтобы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию;

- планирование жизни на пенсии: необходимо представить себе, чем человек сможет заняться после выхода на пенсию, какой будет его «свободная» жизнь

Р. Хейвигхерст, выстраивая последовательность возрастных задач, считал, что в поздней зрелости положительное личностное развитие происходит, если человек успешно справляется со следующими «вызовами» пожилого возраста: 1) убывание физических сил и ухудшение здоровья; 2) выход на пенсию и связанное с этим снижение материального достатка; 3) смерть супруга (-и); 4) установление прочных связей со своей возрастной группой; 5) выполнение социальных и гражданских обязательств; 6) обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

В поздней зрелости отмечается переход от активности к пассивности. При этом в большей степени этой тенденции подвержены мужчины. Психологи связывают это с тем, что после того как большинство мужчин в ранней и средней зрелости несли ответственность за других, содержали семью, принимали решения, в старости, вероятно, испытывают потребность снять ответственность с себя и проявлять пассивную сторону своей личности. В то же время некоторые женщины с возрастом становятся более деятельными, властными и агрессивными (*Г. Крайг, Д. Бокум, 2019*).

Исследования геронтопсихологов показали, что существуют определённые различия в том, как изменяется личность в процессе старения, как происходит адаптация к возрастным изменениям. Е. Е. Сапогова приводит типологию *Ф. Гизе*, выделившего 3 типа стариков и старости: 1) старик-негативист, отрицающий у себя какие-либо признаки старости и дряхлости; 2) старик-экстравертированный (в терминологии К. Г. Юнга), признающий наступление старости, но к этому признанию приходящий через внешние влияния и путем наблюдения окружающей действительности, особенно в связи с выходом на пенсию (наблюдения за выросшей молодежью, расхождение с нею во взглядах и интересах, смерть близких и друзей, новшества в области

техники и социальной жизни, изменение положения в семье); 3) интровертированный тип (К. Г. Юнг), остро переживающий процесс старения; исчезает потребность к приобретению новых интересов; оживают воспоминания о прошлом (реминисценция), характерен интерес к метафизическим вопросам, малоподвижность, обеднение эмоций, ослабление сексуальных интересов, стремление к покою.

Заслуживает внимания также классификация социально-психологических типов старости *И. С. Кона*, построенная на основании зависимости типа от характера деятельности, которой заполнена старость: 1) активная, творческая старость, когда человек, вышедший на заслуженный отдых и расставшийся с профессиональной деятельностью, продолжает участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т.д.; 2) старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью, когда стареющий человек направляет свою энергию на устройство собственной жизни, на что раньше не доставало времени: отдых, развлечения, самообразование или увеличение материального благополучия; 3) «женский» тип старения, при котором приложение сил старика находится в семье: в домашней работе, семейных хлопотах, воспитании внуков, в даче; поскольку домашняя работа неисчерпаема, таким старикам некогда скучать. Удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у двух предыдущих типов; 4) старость в заботе о здоровье, или «мужской» тип старения, - в этом случае моральное удовлетворение и заполнение жизни даёт забота о здоровье, стимулирующая различные типы активности. В этом случае человек может придавать излишнее значение своим реальным и мнимым недомоганиям и болезням, личность отличается повышенной тревожностью.

Указанные типы автор считает психологически благополучными и выделяет отрицательные типы развития личности в старости. Например, «старые ворчуны», которые недовольны состоянием окружающего мира, критикуют всех, кроме самих себя, всех поучают и терроризируют окружающих бесконечными претензиями. Следующий вариант негативного проявления старости – разочарованные в себе и собственной жизни одинокие и грустные неудачники. Они винят себя за свои действительные и мнимые упущенные возможности, не способны уйти от мрачных воспоминаний о жизненных ошибках, что делает их глубоко несчастными (*Сапогова, 2005, с. 423*).

Семейные и межличностные отношения в поздней взрослости разворачиваются вокруг следующих направлений:

- прекращение воспитательной деятельности, что обычно приводит к повышению удовлетворенности супружескими отношениями;

- появление дружеских отношений с внуками, что даёт пожилым людям ощущение личного и семейного обновления, вносит разнообразие в их жизнь и одновременно является признаком долголетия, которым можно гордиться;

- уход за больным супругом (-ой);

- вдовство: по статистике к 85 годам около 75% женщин являются вдовами. Часто люди, которым трудно приспособиться к жизни без второй половины, находят выход из страдания в самоубийстве. Мужчины кончают жизнь самоубийством в четыре раза чаще, чем женщины. При этом кроме активного, различают и пассивные формы самоубийства, когда человек просто позволяет себе умереть – так называемая «покорная смерть», или *суицидальная эрозия*, которая относится к косвенным формам самоубийства (пьянство, курение, наркотики и т.п.);

- усиление или возвращение привязанности к сиблингам, друзьям: многие пожилые люди отмечают, что у них после выхода на пенсию усилилась потребность в общении с братьями и сестрами, усилилась связь с ними. Друзья же необходимы, прежде всего, тем, кто остался одинок (*Г. Крайг, Д. Бокум, 2019*).

Психологические аспекты смерти и умирания. Смерть с точки зрения психологии представляет собой кризис индивидуальной жизни, завершающий череду критических событий в развитии личности. Являясь на физиологическом уровне необратимым прекращением всех жизненных функций, имея неминуемую личную значимость для человека, смерть одновременно является и элементом психологической культуры человечества.

Филипп Арьес (*французский историк, автор работ по истории детства, семьи и феномена смерти; 21.07.1914 – 08.02.1984*) отмечал, что установки человека в отношении смерти на определенном этапе исторического развития непосредственно связаны с самосознанием и осмыслением человечеством самого себя. Он проследил изменение этих установок и выделил соответствующие им пять этапов в истории человечества.

Первый этап фиксируется установкой «все умрем», для которой характерно состояние «прирученной смерти», т.е. отношение к ней как к естественной неизбежности, обыденному явлению, поэтому к нему нужно относиться без страха и не воспринимать как личную драму. *Второй этап* обозначается термином «смерть своя», центральной идеей здесь является признание индивидуального суда над душой прожившего жизнь и умершего человека. *Третий этап* – «смерть далекая и близкая» – характеризуется крахом механизмов защиты от неизбежности, поэтому к смерти, как и к сексу, возвращается их дикая, неукротённая природная сущность. *Четвертый этап* – «смерть твоя», рождающая комплекс трагических эмоций в связи с уходом

из жизни близкого человека. Поскольку отношения между людьми становятся теснее, кончина близкого воспринимается трагичнее, чем собственная смерть. *Пятый этап* связан со страхом смерти и самим упоминанием о ней (вытеснение) – это, по Ф. Арьесу, «смерть перевернутая».

В теории **З. Фрейда** рассматриваются инстинкты жизни и инстинкты смерти. Инстинкты смерти, по мнению автора, являются бессознательными тенденциями индивида к саморазрушению и возвращению в неорганическое состояние.

Элизабет Кюблер-Росс (американский психолог, автор концепции психологической помощи умирающим больным и исследователь переживаний, вызванных умиранием и смертью, 08.07.1926 – 24.08.2004) утверждает, что смерть всегда и во всех человеческих культурах воспринималась как несчастье. Для несознающего разума смерть по отношению к себе самому совершенно невысказима. Для бессознательного (в терминологии З. Фрейда) невысказимо вообразить реальный конец собственной жизни здесь и сейчас, и если эта жизнь должна окончиться, конец всегда связывается с вмешательством внешних сил. Поэтому традиционно смерть ассоциируется с пугающим действием, злым и несправедливым деянием. Близкие по содержанию мысли высказывает и **Э. Фромм**, по мнению которого для человека попытка избавиться от страха перед смертью равна попытке избавления от собственного разума.

Животное не знает смерти как таковой, смерть его волнует только в случае, если становится препятствием к осуществлению заложенных в нем биологических функций. Это и есть чувство опасности. Таким образом, чувство опасности у животного адекватно страху смерти у человека. У человека это чувство осложнено приобретенными в процессе жизни культурными навыками, опытом абстрактного мышления, развитием интуиции. Человек способен воспринимать не только прямую, непосредственную угрозу жизни, но и косвенную, отдалённую, выраженную в любой воспринимаемой им коммуникационной системе. Слова «здесь большая радиация» могут вызвать панический ужас, хотя сенсорная система человека при этом об опасности не сигнализирует.

На основе данных, полученных при исследовании умирающих больных, Э. Кюблер-Росс выделила пять стадий изменения отношения человека к собственной смерти. Это стадии *отрицания, гнева, торга, депрессии, принятия*.

Первая реакция на смертельное заболевание обычно содержит несогласие на принятие этого события: «Нет, со мной этого не может быть, это ошибка». Такое первоначальное *отрицание смерти* является естественной реакцией человека на стресс. Когда больной человек осознает реальность происходящего, то отрицание сменяется *гневом* или *фрустрацией*: «Почему я, ведь мне ещё так

много нужно сделать?». Иногда вместо этой стадии следует стадия *торга*, на которой человек делает попытку совершить сделку с собой и с другими и выиграть дополнительное время на жизнь.

Когда же смысл заболевания полностью осознается, наступает *страх*, или *депрессия*. Эта стадия не имеет аналогов среди переживаний, связанных с внезапной смертью, и возникает только в тех ситуациях, когда у столкнувшегося со смертью человека есть время для осмысления происходящего. Конечные стадии цикла, предвещающие наступление клинической смерти, одинаковы как при мгновенной, так и при медленной смерти. Если умирающие больные имеют достаточно времени для того, чтобы справиться со своими страхами и примириться с неизбежностью смерти, или получают соответствующую помощь от окружающих, то они часто начинают испытывать состояние покоя и умиротворённости, означающее наступление стадии *принятия*.

Л. Уотсон считает, что в ходе истории отношение к смерти повторяло последовательность стадий умирания, предложенных Э. Кюблер-Росс. В истории общества было время, когда люди отказывались верить в то, что смерть представляет собой естественное событие, предпочитая возлагать ответственность за неё на какие-либо одушевлённые или неодушевлённые силы. Это отчетливо проявляется в погребальных обрядах цивилизаций, населявших Междуречье Тигра и Евфрата и дельту Нила (шумеров, ассирийцев, египтян). Затем наступает период принятия смерти как реального, завершающего жизнь события, характерного для иудейско-эллинских цивилизаций. Далее следует стадия отрицания смерти, попытки преодолеть её реальность. Сегодня же цивилизация настолько приблизилась к краю пропасти, что трансценденция является её единственной защитой от гибели.

В психологии существует понятие «пограничной ситуации», в которой резко обостряется самосознание личности. **К. Ясперс** относит к таким пограничным ситуациям моменты непосредственной угрозы жизни, которые активизируют личностную рефлексия, освобождающую человека от «шелухи» коллективного опыта, навязанных моделей поведения. С этим связан необычный феномен, описывающий резкое изменение жизненного кредо людей, побывавших в состоянии клинической смерти и имевших опыт «запредельного существования». Американский врач **Р. Мойди** указывает, что пережитый опыт умирания производит, как правило, умиротворяющее воздействие. Большинство из побывавших в состоянии клинической смерти перестают бояться смерти, производят переоценку основных жизненных представлений и изменяют образ жизни.

Если раньше, как свидетельствует Ф. Арьес, смерть была рядовым событием, не вызывавшим отрицательных эмоций и не насыщенным личностными смыслами, то современный человек психологически больше вовлечен в проблему смерти: он одновременно и озабочен смертью, и отрицает ее. Но у разных людей смерть вызывает разные реакции: люди, обретшие смысл жизни, имеющие четкие жизненные цели, меньше боятся умереть и способны думать о ней спокойно.

Особой нравственной дилеммой современности является признание индивидуального права человека на добровольную смерть, или **проблема эвтаназии** (Сапогова, 434-439). Пионером в области легализации добровольной смерти стали Нидерланды, где в 1984 году эвтаназия Верховным судом страны признана приемлемой, а в 2002 году – стала легальной. Разрешена законодательно эвтаназия также в Бельгии (с 2002 года, а с 2014 года, в том числе, детская эвтаназия), 5 штатах США, Канаде, Люксембурге.

2.2. Практический раздел

2.2.1. ПЛАН СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1 курс

Занятие № 1

Тема: Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Предмет психологии развития
2. Междисциплинарные связи психологии развития
3. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития
4. Понятие возраста в психологии развития
5. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь

Статья 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.)

Е.Ф. Рыбалко АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

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, обуславливает 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 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, проведённый 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 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 индивидуальные 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 индивидуальных 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 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 общественных 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 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 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.

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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

Занятие № 2

Тема: Факторы и закономерности психического развития (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие об условиях и движущих силах психического развития
2. Внутренние условия психического развития
3. Внешние условия психического развития
4. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии
5. Социализация. Институты социализации и развитие личности
6. Противоречия как движущие силы психического развития
7. Закономерности психического развития

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Выготский Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис — М., Изд-во Моск. ун-та, 1980)
2. *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.)
3. *Р. Зазо* 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.)
4. *Г.С. Костюк* Принцип развития в психологии (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна — М., Воронеж, 2003. — 400 с.)
5. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботановская, Н.М. Плещачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)

Л.С. Выготский К ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ ДЕТСКОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ

Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект, или порок, реализуется как социальная ненормальность поведения.

Даже в семье слепой или глухой ребенок есть прежде всего особенный ребенок, к нему создается исключительное, необычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию в семье.

В дальнейшей жизни телесный недостаток вызывает совершенно иную социальную установку в среде, чем у нормального человека. Нарушение в «соотносительной деятельности» человека и мира, по выражению В.М. Бехтерева, оказывается на деле тяжким нарушением всей системы социальных соотношений.

Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогичный телесному вывиху, когда поврежденный орган — рука или нога — выходит из сустава, когда нарушаются правильное питание и нормальные отправления, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения, и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами.

Об этом единодушно свидетельствуют и вдумчивые признания самих слепых или глухих, и простейшее повседневное наблюдение за жизнью дефективных детей, и данные научного психологического анализа.

К сожалению, до сих пор и в научной педагогической литературе и в общем представлении вопросы детской дефективности ставились большей частью и решались как биологическая проблема. Физический недостаток изучался главным образом со стороны тех изменений, которые он вносит в биологический строй личности, в ее отношения с природно-физическим миром. Педагогически всегда говорилось в этом случае о той компенсации, которой воспитание может возместить одно из нарушенных отправлений организма. Вопрос, таким образом, ставился в узких пределах данного организма, в котором воспитание должно было вызвать известные компенсирующие недостаток навыки вроде того, как при удалении одной почки другая принимает на себя часть ее функций.

Проще говоря, и психологически, и педагогически вопрос ставился обычно грубо физически и узко органически, по-медицински; слепота означала просто отсутствие зрения, глухота — слуха, как если бы дело шло о слепой собаке или глухом шакале.

При этом упускалось из виду, что, в отличие от животного, органический дефект человека, или порок, в биологической организации личности никогда не может сказаться непосредственно как таковой, потому что глаз и ухо у человека не только физические органы, но и органы социальные; потому что между миром и человеком стоит еще социальная среда, которая преломляет и направляет по-своему все, что исходит от человека к миру и от мира к человеку. Голого, несоциального, непосредственного общения у человека с миром нет. Недостаток глаза или уха означает, поэтому, прежде всего выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения.

Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее момент, почитавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме как проблеме социальной. Если психологически телесный недостаток означает

социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка — значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган. Несколько простейших соображений призваны подтвердить эту мысль.

Прежде всего, нужно навсегда расстаться с оставленной уже давно наукой, но еще живой и популярной в общем сознании легендой о биологической компенсации телесных недостатков. Существует мнение, будто «мудрая природа», лишая человека одного какого-нибудь органа чувств, глаза или уха, наделяет его, как бы вознаграждая основной дефект, большей восприимчивостью других органов.

И осязание у слепого, и зрение у глухого, как показали исследования, не представляют никаких особенностей по сравнению с нормальным развитием этих чувств.

«Во всех тех случаях,— говорит по этому поводу А.В. Бирилев,— где осязание слепых испытывается на элементарно-простых осязательных ощущениях, оно не обнаруживает значительного отличия от чувства нормальных людей». Развитие в тонкости осязательных ощущений у зрячих и слепых не устанавливается точным исследованием. Если оно в отдельных случаях и может быть констатировано, то, в таком незначительном размере, что никак не может объяснить нам всей той огромной разницы между осязанием слепого и зрячего, которую легко может наблюдать каждый.

Исключительная сила осязания у слепых и зрения у глухих вполне объясняется из особенных условий опыта, в которые здесь бывают поставлены эти органы. Иными словами, причины этому не конституциональные и органические, заключающиеся в особенном каком-либо уточнении строения органа или его нервных путей, а функциональные, сводящиеся к длительному использованию данного органа в иных целях, чем это бывает у нормальных.

Надо усвоить ту мысль, что слепота и глухота не означают ничего иного, как только отсутствие одного из путей для образования условных связей со средой. Эти органы — глаз и ухо,— называемые в физиологии рецепторами или анализаторами, а в психологии органами восприятия или внешних чувств, имеют биологическое назначение предупреждать организм об отдаленных изменениях среды — это, по выражению Г. Деккера, как бы форпосты нашего организма в борьбе за существование.

Их прямое назначение — воспринимать и анализировать внешние элементы среды, разлагать мир на его отдельные части, с которыми связываются наши целесообразные реакции, для того чтобы возможно точнее и целесообразнее приспособить поведение к среде.

Само по себе поведение человека как совокупность реакций при этом, строго говоря, остается ненарушенным. Слепой и глухой способны ко всей полноте человеческого поведения, т. е. активной жизни. Вся особенность в их

воспитании сводится только к замене одних путей — для образования условных связей — другими. **Еще раз повторяем: принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребенка.**

Если таким путем объясняется чрезмерное развитие осязания у слепых и зрения у глухих при чтении точечного шрифта и движений губ, то все остальные особенности этих чувств также всецело обязаны своим возникновением функциональному богатству условных связей, переданных на эти органы с других, недеятельных. Осязание в системе поведения слепого и зрение у глухого играют не ту роль, что у нормально видящих и слышащих людей; их обязанности по отношению к организму, их функции другие: они должны провести через свои пути огромные количества таких связей со средой, которые у нормальных проходят другими путями. Отсюда их функциональное, приобретенное в опыте богатство, которое по ошибке принималось за прирожденное, структурно-органическое.

Отказ от легенды биологической компенсации дефекта и правильное психофизиологическое представление о природе воспитания компенсирующих реакций позволяют нам подойти вплотную к самому основному и принципиальному вопросу педагогического учения о дефективности — о роли и значении специальной педагогики (тифло-, сурдопедагогики) в системе воспитания дефективных детей и ее связи с общими началами всякого воспитания.

Прежде чем решать этот вопрос, закрепим то, что может быть установлено как бесспорное уже на основании рассмотренного выше. Мы можем сказать, что при психологическом рассмотрении никакой особой, принципиально отличной, отдельной педагогики дефективного детства не оказывается. Воспитание дефективного ребенка составляет предмет всего только одной главы общей педагогики. Отсюда непосредственно следует, что все вопросы этой трудной главы должны быть пересмотрены в свете общих принципов педагогики.

Основное положение традиционной специальной педагогики дефективного детства: «Слепого, глухонемого и слабоумного нельзя мерить той же мерой, что и нормального». В этом альфа и омега не только общераспространенных теорий, но и всей почти европейской и нашей практики воспитания дефективных детей. **Мы же утверждаем как раз обратное психологическое и педагогическое положение. «Слепого, глухонемого и слабоумного можно и нужно мерить той же мерой, что и нормального».**

«По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, — говорит Г. Трошин. — Те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в

способе развития...». Это утверждение принадлежит исследователю, стоящему, в общем, скорее на биологической, нежели на социальной точке зрения в вопросах психологии и педагогики.

Вот эта величайшая ошибка — «воззрение на детскую ненормальность только как на болезнь» — и привела нашу теорию и практику к опаснейшим заблуждениям.

Кажется положительно непостижимым, что такая простая мысль до сих пор не вошла как азбучная истина в науку и практику, что до сих пор на девять десятых воспитание ориентируется на болезнь, а не на здоровье. «Сперва человек, а уж затем особенный человек, т. е. слепой» — вот лозунг научной психологии слепых.

Надо сказать прямо, что слепоты (или глухоты) не существует вовсе. Совершенно ложное представление зрячих о том, что слепота есть постоянное пребывание во тьме или глухота означает погружение в тишину и безмолвие, есть неверное и наивное мнение и совершенно ложная попытка зрячих проникнуть в психологию слепых. Проф. А.М. Щербина, сам слепой, показал достаточно убедительно и наглядно, что это обычное представление совершенно ложно и, в частности, с психологической точки зрения совершенно не верна та обычная картина внутренней жизни слепого ребенка, которую разворачивает В. Короленко.

Слепой не ощущает тьмы непосредственно и вовсе не чувствует себя погруженным в мрак, не «силится освободиться от мрачной завесы», вообще никак не ощущает своей слепоты. Тьма не только не является для слепого непосредственной реальностью, но даже постигается им «при известном напряжении мысли», по свидетельству А.М. Щербины.

Слепота как факт психологический не есть вовсе несчастье.

Она становится им как факт социальный. Слепой не видит света не так, как зрячий с завязанными глазами, но «слепой так же не видит света, как зрячий не видит его своей рукой», по прекрасному сравнению А. Бирилева.

Поэтому глубоко ошибается тот, кто думает, что «инстинктивное, органическое влечение к свету», по словам Короленко, составляет основу психики слепого. Слепой, конечно, хочет видеть, но способность эта имеет для него не значение органической, не утоляемой потребности, а «практическое и прагматическое».

В этом главное. Слепота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого ребенка и ощущается им лишь посредственно, вторично, как отраженный на него самого результат его социального опыта.

Как же переживают слепые свою слепоту? По-разному в зависимости от того, в каких социальных формах этот дефект реализуется.

Поэтому представления слепого о мире вовсе не лишены «предметной реальности»; мир не открывается слепому сквозь дымку или завесу. Мы совершенно не учитываем, как органически и естественно развивают слепые почти чудесные возможности осязания.

Итак, с психологической точки зрения физический дефект означает нарушение социальных форм поведения.

Слепота в разной социальной среде есть психологически разные факты. Слепота для дочки американского фермера, сына украинского помещика, немецкой герцогини, русского крестьянина, шведского пролетария — суть психологически совершенно разные факты. Психологически слепота не означает изъяна в полной душевной жизни.

Социальное воспитание дефективного ребенка, основанное на методах социальной компенсации его природного недостатка, — единственный научно состоятельный и идейно-верный путь. Специальное воспитание должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним, и даже больше органически слиться с ним, войти в него как его составная часть. Лекарственное питание дефективного ребенка не должно подрывать его нормального общего питания. Необходимость специального воспитания для дефективных детей нами не отрицается. Напротив, мы утверждаем, что обучение слепых чтению или глухонемых устной речи должно требовать специальной педагогической техники, особенных приемов и методов. И только высшее научное знание этой техники может создать настоящего педагога в этой области. Но наряду с этим мы не должны забывать и того, что надо воспитывать не слепого, но ребенка прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику.

У нас же специальная школа приносила ребенка в воспитании в жертву слепоте и глухоте. Здорового полноценного в ребенке она не замечала. Это получила она в наследие от европейской специальной школы, которая по социальным корням своим и по педагогическому направлению насквозь буржуазно-филантропична и религиозна.

Если вы прочитаете отчеты о состоянии германских школ для слепых и глухих, вы будете поражены высотой специальной педагогической техники, гигиенической обстановкой и пр. Но невыносимый душок богодельни, но затхлая атмосфера какого-то склепа, но нездоровый моральный воздух веет с каждой страницы. «Самым важным в воспитании и образовании для всех остается,— говорит Норре в статье о воспитании слепоглухонемых в Германии,— чтобы они несли с верой и терпением возложенный на них господом крест и научились в своей тьме уповать на вечный свет...»

Не только для самого слепого слепота есть факт социальный, но и для целых эпох и стран известная система воспитания слепых и известный взгляд на них становятся социально неизбежными. Раскрепостить специальную школу от ее кабалы, которой она закабалена потакая физическому дефекту, питая его, а не лечя; освободить ее от всякого следа филантропически-религиозного воспитания; перестроить ее на здоровых основах реальной и социальной педагогики; освободить ребенка от непосильной и бессмысленной тяготы специальной выучки — вот задачи, выдвигаемые перед нашей школой и научным пониманием предмета, и требованиями революционной действительности.

То, о чем мечтало всегда человечество как о религиозном чуде, чтобы слепые прозрели и немые заговорили, осуществить призвано социальное воспитание, возникающее в величайшую эпоху окончательного переустройства человечества.

Создание социальной тифлопедагогики на месте медицински-филантропической — задача величайшей научной важности и огромной практической ценности. Сейчас может идти речь только о том, чтобы попытаться угадать и нащупать мыслью некоторые ее отдельные точки. Этой попытке и посвящена настоящая глава. На место биологической компенсации должна—выступить идея социальной компенсации дефекта. Психика, особенно разум,— «функция социальной жизни», по выражению Дьюи. «Голый физический стимул света не есть полная реальность; истолкование, даваемое ему при посредстве социальной деятельности и мысли, придает ему все богатство его значения». Таким образом, слепота, лишаящая только «голового физического стимула», не закрывает вовсе наглухо окон в мир, не лишает «полной реальности».

Она только заставляет социальное истолкование этих физических стимулов перенести на другие стимулы и связать с ними. Она может быть компенсирована в большой мере другими стимулами. Важно научиться читать, а не видеть буквы. Важно узнавать людей и понимать их состояние, а не смотреть им в глаза. Работа глаза выступает, в конце концов, в подчиненной роли орудия для какой-либо деятельности и может быть заменена работой другого орудия.

Научно совершенно справедлива та глубоко важная мысль А. Бирилева, что слепой может пользоваться глазом другого человека, чужим опытом как орудием зрения. Здесь чужой глаз выступает в роли прибора или инструмента, вроде микроскопа или телескопа.

Когда нам говорят, что изучение оптических явлений для слепого «возможно при условии использования другого человека в качестве орудия опыта для ознакомления с исследуемым явлением», то здесь утверждается

гораздо более широкая и важная истина, нежели только методическое правило, как проходить в школах для слепых одну главу из физики.

Здесь устанавливается, независимо от ближайших практических выводов, та важная мысль, что такие вопросы, которые кажутся абсолютно неразрешимыми в круге индивидуального воспитания слепого ребенка, оказываются разрешимыми, как только привлекается другой человек.

В этом заключается целительный прыжок тифлопедагогики и всякой специальной педагогики — выход за пределы индивидуалистической педагогики, из того «дуэта между учителем и учеником», который лежал в основе традиционного воспитания.

Как только в тифлопедагогический процесс привлечен этот новый элемент — опыт другого человека, использование чужого глаза, сотрудничество со зрячими, — так сейчас мы оказываемся на принципиально новой почве, и слепой приобретает свой микроскоп и телескоп, которые безмерно расширяют его опыт и теснее ввязывают его в общую ткань мира.

Психологически вся задача воспитания слепого сводится теперь к тому, чтобы всю социальную символику и сигнализацию связать с другими анализаторами: кожными, слуховыми и т. д.

Отсюда, конечно, следует, что необходимо специальное воспитание слепых, специальная школа, воспитывающая навыки этой абсолютной символики.

Разница символики при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса — вот основной принцип тифлопедагогики.

Однако специальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, она изолирует слепого и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к дефекту, где все рассчитано на него, где все напоминает о нем.

Специальная школа усиливает ту «психологию сепаратизма», по выражению проф. А.М. Щербины, которая и без того сильна у слепого.

Специальная школа по самой природе своей антисоциальна и воспитывает антисоциальность. **Нам надо думать не о том, как возможно раньше изолировать и выделять слепых из жизни, но о том, как пораньше и потеснее вводить их в жизнь. Жить придется слепому в общей жизни со зрячими, надо и учить его в общей школе. Конечно, известные элементы специального образования и воспитания должны быть сохранены за специальной школой или внесены в общую школу.**

Для того чтобы преодолеть антисоциальность специальной школы, необходимо провести научно обоснованный опыт совместного обучения и воспитания слепых со зрячими, имеющий громадное будущее.

Круг развития здесь идет диалектически: сперва тезис общего образования ненормальных с нормальными, затем антитезис — специальное образование. Задача нашей эпохи — создать синтез, объединив в некоторое высшее единство здоровые элементы тезиса и антитезиса.

Другая мера заключается в том, чтобы разбить стены наших специальных школ. Теснее к зрячим, глубже в жизнь. Широкое общение с миром, основанное не на пассивном изучении, а на активном и действительном участии в жизни. Широкое общественно-политическое воспитание, выводящее слепого из узкого круга, отведенного ему его недостатком, участие в детском и юношеском движении — вот величайшие рычаги социального воспитания, при помощи которых можно пустить в ход огромные воспитательные силы.

Надо в корне перестроить и труд в школах для слепых. Он до сих пор строится на началах инвалидности и филантропичности. Слепого обучают обычно вспомогательным средствам к нищенству (музыка, плетение безделушек и пр.). В обучении труду нет того расчета, что это должно составить будущую основу его жизни. Труд обычно в школах слепых преподносится детям в искусственно препарированном виде. Из него тщательно удаляются все элементы социально-организационного порядка. Они обычно изымаются и передаются зрячим.

Слепые остаются исполнителями. Вот почему такое трудовое воспитание готовит инвалидов. Оно не только не приучает к тому, чтобы организовать труд, уметь найти для него место в жизни, но заведомо атрофирует это умение.

Между тем именно этот социальный и организационный момент труда имеет для слепого самое большое педагогическое значение. Трудиться — вовсе не значит уметь делать щетки или плести корзину, но нечто неизмеримо большее.

Со стороны образовательной это обычно труд индивидуально-ремесленный, кустарнически-предметное обучение. Ни достаточного общетрудового политехнического фундамента, ни производственного профессионального значения такой труд почти не имеет.

Наконец, такой труд не приучает сотрудничать. Отсюда очень узкий круг ремесел и видов труда, доступных слепому. Сотрудничество со зрячими должно стать основой трудового воспитания. На этой основе создается истинное общение со зрячими, и труд окажется той узкой дверью, через которую слепой войдет в жизнь. Создайте здоровый труд — остальное приложится.

Еще одно огромное значение имеет труд в школах слепых. Дело в том, что нигде вербализм, голая словесность не пустили таких глубоких корней, как в тифлопедагогике. Слепой все получает в разжеванном виде, ему обо всем рассказывают.

Здесь грозит особая опасность помимо тех общих соображений, которые всегда выдвигаются против словесного метода. Слова особенно неточны для слепого, поскольку опыт его складывается иным образом, — вспомним, как объясняет в старинной и умной басне зрячий поводырь слепому, какое молоко, — слово для слепого особенно часто «звук пустой». Преподнося все в разжеванном виде, мы приводим к тому, что сам слепой разучивается жевать.

Воспитание слепого должно ориентироваться на зрячего. Вот постоянный Nord нашего педагогического компаса. До сих пор мы обычно поступали как раз наоборот: мы ориентировались на слепоту, забывая, что только зрячий может ввести слепого в жизнь и что если слепой поведет слепого, то не оба ли они упадут в яму.

Проблема воспитания глухонемых составляет, по всей вероятности, самую увлекательную и трудную главу педагогики. Глухонемой оказывается физически более приспособленным к познанию мира и к активному участию в жизни, чем слепой. За исключением некоторых, обычно не очень значительных, расстройств в области того чувства, которое дает сведения об определенных изменениях положения тела в пространстве, в области равновесия, глухонемой сохраняет почти все возможности физических реакций, что есть у нормального человека. Что самое важное, он сохраняет глаз и через то возможности контроля над собственными движениями, которые могут у него быть выработаны с совершенно нормальной точностью.

Для глухого сохраняется вся полнота физических возможностей, телесного развития, приобретения навыков и трудовых умений.

В этом смысле глухонемой не является обделенным, и в этом он в неизмеримой степени счастливее слепого. Все виды трудовой деятельности могут быть доступны ему, за исключением очень немногих областей, связанных непосредственно со звуком.

Если, несмотря на это, до сих пор в сурдопедагогике пользуются обычно узким кругом большей частью бесполезных ремесел, то виной этому близорукость и филантропически-инвалидный подход к делу воспитания глухонемого. Между тем при правильном подходе к делу именно здесь открывается широчайшая дверь в жизнь, возможность участия в комбинированном труде с нормальными, возможность высших форм сотрудничества, которое, избегнув паразитических опасностей, может послужить, благодаря социальному моменту, основой сурдопедагогики.

Отсутствие слуха означает меньшее поражение, чем отсутствие зрения. Мир представлен в человеческом сознании преимущественно как зрительный феномен. Звуки в системе природы играют неизмеримо меньшую роль. Глухой, в конце концов, не теряет ни одного существенного элемента мира. Казалось бы, глухонемота и должна составлять неизмеримо меньший недостаток, чем

слепота. С биологической точки зрения так оно, действительно, и есть, и глухое животное, вероятно, менее беспомощно, чем слепое. Не то человек.

Глухонемота у человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, потому что она изолирует человека от всякого общения с людьми. Глухонемота есть недостаток социальный по преимуществу. Юна прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности.

Итак, первая проблема сурдопедагогики заключается в том, чтобы вернуть глухонемому речь. Это оказывается возможным. Поэтому обучение глухонемого устной речи сводится не только к замене одного анализатора другим — уха глазом, когда глухой научается считывать речь с губ говорящего по его движениям и как бы «слышать глазами». Надо заменить еще один очень важный психологический механизм, лежащий в основе речи, — именно механизм, возвращающий на самого говорящего раздражения его же речи и позволяющий контролировать и регулировать течение речи.

Здесь он заменяется кинестетическими ощущениями, возникающими при произносительных движениях. Ощущения эти крайне слабы, движения губ далеко не точно передают все звуки, артикулирование при речи требует невидимых движений внутри закрытого рта, и по всему этому обучение устной речи превращается для глухонемого в каторжно-тяжелый труд.

Наряду с обучением глухонемых устной речи (так называемый немецкий метод) существуют у глухонемых еще два языка. Один из них — это язык естественной мимики; другой — это искусственная мимика, «методический язык знаков», условная азбука, состоящая из различных движений кисти руки и пальцев, так называемая дактилология, или письмо в воздухе. Оба эти языка неизмеримо легче для глухонемого и составляют его естественный язык. Устная речь, напротив, противоестественна для глухонемого.

Однако из этих трех возможностей языка мы, несомненно, должны отдать предпочтение самому трудному и противоестественному — устной речи. Она неизмеримо труднее дается, но и неизмеримо больше дает.

Если принять во внимание, что речь есть не только орудие общения, но и орудие мысли, что сознание наше развивается главным образом при помощи речи и возникает из нашего социального опыта, то станет ясно, что мимика обрекает глухого на полнейшее недоразвитие. Именно речь является основой и носителем социального опыта; даже размышляя в одиночестве, мы сохраняем «функцию общения». Иначе говоря, без речи нет ни сознания, ни самосознания. Что сознание возникает из социального опыта, можно легко убедиться именно на примере глухонемых. Задача «чистого» устного метода в том и состоит, чтобы привить глухим наш язык. Итак, остается чистый устный метод, как единственно могущий «возвратить глухонемого человечеству».

Однако этот метод оказывается бесконечно трудным для детей. Только благодаря совершенно исключительной жестокости мог он удержаться и развиваться в немецкой школе. Великий учитель глухонемых и поборник «чистого устного метода», Фтер, как рассказывают очевидцы, присутствовавшие на его уроках, случалось, выбивал зуб ученику, не справлявшемуся с трудным звуком.

И все же мимику изгнать оказывается невозможно: она — естественный язык ребенка. Ее запрещают, за ее употребление наказывают, но ведь это не значит победить ее.

Мы нарочно остановились на этом труднейшем вопросе, чтоб показать, что и этот центральный, но специальный вопрос обучения глухонемого есть вместе с тем и общий вопрос социального воспитания, и только как таковой он получает возможность разрешения. Если мы хотим привить устную речь глухому ребенку, мы должны ставить вопрос шире, чем только в плоскости обсуждения специальных свойств метода. Метод чудесен, но он заставляет выбивать зубы ученикам, он приводит к тому, что ученик выучивается немногим словам, из которых он обычно не умеет построить логической фразы, что он тайком говорит мимикой, что преподаватели должны быть полицейскими и «ловить» учеников, прибегающих к мимике и т. д.

В чем же выход? Конечно, единственно в том, чтобы вынести вопрос из узких рамок уроков артикуляции и поставить его как вопрос воспитания в целом.

В этом отношении едва ли не самое интересное представляет из себя маноральная система Фохтгаммера, который прежде выдвигал письменную речь как важнейшее средство обучения речи. Объединение рта и руки в произношении немого тем замечательно в его новой системе, что оно впервые ставит движения руки в подчиненное по отношению к устной речи положение, вводя эти движения для обозначения невидимых элементов звуков. Психологически она многое обещает, так как облегчает усвоение устной речи, позволяет перейти к чистой речи и т. д.

Но ни эта система и никакая другая сама по себе не есть выход из положения. Нужно организовать жизнь ребенка так, чтобы речь была ему нужна и интересна, а мимика не интересна и не нужна. Обучение следует направить по линии детских интересов, а не против нее. Из инстинктов ребенка надо сделать своих союзников, а не врагов. Надо создавать потребность в общечеловеческой речи — тогда появится и речь.

Выход здесь не в немецкой, не в французской, не в итальянской системе, а только в приближении к жизни.

Вопрос обучения глухонемых устной речи, таким образом, оказывается не только специальным вопросом метода, но и центральным вопросом

принципиальных основ сурдопедагогики. Только наметивши центр, можно верно начертить окружность и соединить ее радиусами с центральной точкой. Эта всеопределяющая центральная точка сурдопедагогики есть социальное воспитание глухонемого во всем огромном значении этого слова.

Центральной педагогической проблемой и во вспомогательной школе является связь специального обучения с общими началами социального воспитания. «Психическая ортопедия», «сенсорная культура», проходимые на особом дидактическом материале, должны без остатка раствориться в игре, в общих занятиях, в труде.

Классические уроки тишины бессмысленны и тягостны, когда они преподносятся как уроки. Но при игре «в молчанку» или при «целевой тишине», когда дети знают, для чего надо сохранять тишину,— это прекрасное воспитательное средство.

Все это «специальное» обучение должно утратить свой «специальный» характер, и тогда оно станет частью общей воспитательной работы. Оно должно пойти по линии детских интересов. Вспомогательная школа не должна никогда и ни в чем порывать связи с нормальной школой. Она создана только ей в помощь. Она должна часто забирать на время отсталых и возвращать их вновь. Установка на норму, полное изгнание всего, что отягчает дефект и отсталость,— вот задача школы.

***А.В. Запорожец* УСЛОВИЯ И ДВИЖУЩИЕ ПРИЧИНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

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.

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 условием, 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 развития 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 причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л. С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких как логическое 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 процесса... те... авторы, которые признают важную роль социальной среды в развитии человеческого индивида... рассматривая ее

метафизически... считают, что она воздействует 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 взрослых, 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.) показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмоционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих 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 «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных 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.**

Рене Заззо ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА И ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ

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, 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 выразался 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.

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, отдельно 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 посередине 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 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, чахнувших 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.

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, проводивших 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 3-4 года.

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 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 фактора или были способны к быстрой реадaptации. 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, однайцевые 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 социабельности 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.

Г. С. Костюк ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Личность развивается в связи с возникающими в ее жизни внутренними противоречиями. Они обуславливаются 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 деятельности¹.

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 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

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 из 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.

Йозеф Лангмейер, Зденек Матейчек ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ (изд-во Авиценум, Прага, 1984, - с.17-60, 244-258).

Терминология и определение понятий

Тот факт, что концепция психической депривации до сих пор не завершена и не является устойчивой, лучше всего заметен по разнородности терминов, долженствующих выразить данное понятие и прямо свидетельствующих нередко об основной теоретической позиции автора.

Наиболее часто, особенно в англосаксонской литературе, используется название "депривация" (deprivation, или соотв. privation), обозначающее потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения какой-либо важной потребности. Речь идет не о физических лишениях, а исключительно о недостаточном удовлетворении основных психических потребностей (психическая депривация). Совершенно тождественны и остальные термины, выражающие в большинстве случаев аналогию с недостатком питания: психическое голодание (psychological starvation), психическая недостаточность (carence mentale). Трамер распознает две ступени серьезности значения данного состояния: психическое истощение (inanitas mentis), и уже явное болезненное изнурение, некую психическую кахексию (inanitio mentis).

Некоторые авторы сужают общее обозначение соответственно тому, какую психическую потребность они принимают в качестве самой важной и какая "недостаточность" имеет, таким образом, решающее, по их мнению, влияние на возникновение психических нарушений. В целом считается, что ребенок для своего здорового развития нуждается, в первую очередь, в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов - например, недостаточность раздражителей органов чувств, отсутствие игрушек, недостаточность воспитания и образования. Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет, следовательно, недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная, аффективная депривация. В тех случаях, где автор имеет в виду главным образом недостаточность раздражителей органов чувств, то он, напротив, говорит о чувственной депривации (sensory deprivation). Еще более узкий термин избирают те авторы, которые сущность депривации усматривают, главным образом, в недостаточности чувственных связей ребенка и матери: депривация материнской заботы (maternal deprivation, carence de soins maternels, privation maternelle, alejamento de la madre, Mutterentzung). В отличие от этого, слишком широкими границами отличается термин "педагогический дефицит". Можно найти и противоположное суженое понимание, например, в термине "игровой дефицит", чем выражается, одновременно, предпосылка, что основную воспитательную потребность в детском возрасте представляет игра и что недостаточные возможности в этом отношении приводят часто к нарушениям развития.

Некоторые исследователи стараются установить различие между ситуацией, когда ребенок с самого начала лишен определенных импульсов, так что некоторые специфические потребности вообще не возникают, и ситуацией, когда потребность уже возникла, и только после этого из жизненной среды ребенка исчезли импульсы, которые могли бы служить для ее удовлетворения. Первую ситуацию можно было бы обозначить в смысле терминологии Гевирца в качестве "привации", тогда как вторую - в качестве "депривации", отождествляемой некоторыми исследователями с сепарацией.

Боулби говорит о частичной депривации (partial deprivation) там, где не произошло прямой разлуки матери с ребенком, однако их отношения по какой-либо причине обеднены и неудовлетворительны. Для обозначения данной ситуации Праг и Харлоу используют наименование "скрытая" или "маскированная" депривация и делают различие, помимо этого между нарушенным и между недостаточным отношением матери к ребенку. Вообще термины, устанавливающие понятие лишь через определенную специфическую ситуацию или на основании лишь определенных признаков, очевидно, малопригодны для психологической теории и следует отдавать предпочтение терминам более общего характера и лучше выражающим психологическую сущность явления. По данной причине мы отдаем предпочтение термину "психическая депривация" или же в чешском переводе "psychicke strádání" (психические лишения); можно было бы говорить также о нарушениях по поводу психической недостаточности. (...)

По нашему мнению, к сущности вопроса приближаются больше всего те определения, которые исходят из аналогии психической и биологической недостаточности. Подобно тому, как возникают серьезные нарушения в результате общего недостатка питания, недостатка белков, витаминов, кислорода и т. п., серьезные нарушения могут возникать и по причине психического недостатка - недостатка любви, стимуляции, социального контакта, воспитания и т. п. В обоих случаях происходит своего рода общее или частичное голодание, причем результаты - как бы ни был различен их механизм - проявляются в хирении, ослаблении, обеднении организма. Подобное понимание имплицитно отличает также токсические нарушения и иные нарушения развития от нарушений по поводу лишений как в биологическом, так и в психологическом смысле. Ближе всего к данному пониманию стоит определение депривации По Хеббу как "биологически адекватной, однако психологически ограничиваемой среды". Выражение "ограничение" здесь соответствует, очевидно, количественному обеднению, под чем понимается недостаток определенных элементов среды - стимулов вообще, стимулов определенного вида или стимулов определенным образом структурированных, которые необходимы для нормального развития и сохранения психических функций. Однако все еще остается необходимость более точного установления: какие элементы среды являются психологически столь значимыми, что именно их недостаток определяет в первую очередь последующие нарушения. Таким образом, с динамической точки зрения лучше говорить, о недостаточном насыщении потребностей организма.

После данного рассмотрения свое собственное понимание мы можем выразить, по-видимому, в следующем определении: "Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени". В определении мы говорим о "психическом состоянии". Мы его понимаем не в

качестве чего-то неизменного и постоянного, однако не знаем, как лучше выразить ту актуальную душевную действительность, которая возникает путем определенного специфического процесса (вызванного в нашем случае стимульным обеднением) и которая является основой или внутренним психическим условием определенного специфического поведения (в нашем случае депривационных последствий). (...)

"Основными" (жизненными) потребностями можно считать: 1) потребность в определенном количестве, изменчивости и виде (модальности) стимулов; 2) потребность в основных условиях для действенного учения; 3) потребность в первичных общественных связях (особенно с материнским лицом), обеспечивающих возможность действенной основной интеграции личности; 4) потребность общественной самореализации, предоставляющей возможность овладения раздельными общественными ролями и ценностными целями.

Конечно, жизненные потребности можно оценивать лишь в соотношении с индивидуальностью ребенка и в соотношении с обществом, в котором он проживает. Вероятным представляется, что действительно основные потребности во всех человеческих культурах являются приблизительно одинаковыми. По-видимому, чем выше подниматься по их иерархии и чем больше сосредоточиваться на подробностях, тем больше будет обнаруживаться различий. В определенных культурах отдельные потребности воспринимаются в качестве более или менее настоятельных. Так, например, иногда в качестве особо "желательных" оцениваются люди сдержанные и пассивные, напротив, и других случаях люди весьма активные и предприимчивые. В одной культуре, например, следят с максимальной последовательностью за образованием определенных навыков, которые затем переходят в целые сложные церемониалы, в другой же культуре, наоборот, ребенком руководят самым свободным образом. В некоторых культурах приветствуют, чтобы дети как можно дольше находились в зависимости от родителей, в других же, напротив, стремятся, чтобы дети возможно скорее становились самостоятельными. Из этого вытекает, что уже приток стимулов на самом основном уровне различным образом дозируется и направляется. Результаты психической депривации можно также оценивать лишь в соотношении с ценностями, имеющими силу в данный период, в данном обществе, на данной ступени развития. Следовательно, в данном смысле последствия психической депривации проявляются в том, что индивид в результате длительного неудовлетворения потребностей не способен приспособляться к ситуациям, которые обычны и желательны для данного общества.

Наличие какой-либо потребности проявляется сначала в виде определенной готовности организма, а также при ее "активации" общим ненаправленным беспокойством или напряжением, являющимся своего рода пружиной для действий, долженствующих обеспечить удовлетворение. Если найдется цель, обещающая сама по себе удовлетворить потребность или служить средством для достижения конечной цели, то напряжение

направляется к данной цели, действия организма теряют свою рассредоточенность и обретают направленность, причем безразлично, является ли направленность к цели (ценности) врожденной ("инстинктивной") или имеющейся на основе заученного, приобретенного опыта. Если организм достигает конечной цели, то потребность насыщается и снова возникает равновесие. Если, однако, удовлетворение потребностей является постоянно недостаточным, то происходит "изголодание" организма и равновесие устанавливается на более низком уровне (подобно более низкому метаболическому уровню у дистрофиков). (...)

"Депривационная ситуация" - это такая жизненная ситуация ребенка, где отсутствует возможность удовлетворения важных психических потребностей. Различные дети, подвергаемые одной и той же "депривационной ситуации", будут вести себя различно и вынесут из этого различные последствия, так как они вносят в нее отдельные предпосылки своей психической конституцией и имеющимся развитием своей личности.

В данном аспекте "изоляция" ребенка от стимулирующей среды человеческого общества, семьи, детской группы, школы и т. п. представляет, следовательно, "депривационную ситуацию", а не саму "депривацию". (...)

Психическая депривация, как мы ее понимаем, является уже особой, индивидуальной переработкой стимульного обеднения, которого достиг ребенок в депривационной ситуации, является психическим состоянием. Внешне данное психическое состояние проявляется поведением, отличающимся некоторыми характерными признаками, что - в контексте имеющегося развития детской личности - предоставляет возможность распознать депривацию. Здесь мы говорим о "последствиях депривации", "депривационном поражении" и т. п. Преднамеренно мы избегаем термина "депривационный синдром", который создает представление, что речь идет об определенной, четко ограниченной группе патологических признаков и что можно, таким образом, диагностировать депривацию подобно остальным соматическим или психическим заболеваниям.

Иногда говорят о "депривационном опыте" ребенка. Как правило, последнее не выражает ничего иного, чем-то, что ребенок уже ранее подвергался депривационной ситуации и что в каждую подобную ситуацию ребенок будет ныне вступать с несколько видоизмененной, более чувствительной, или, напротив, более "закаленной" психической структурой.

Мы будем говорить также о *"механизмах депривации"*. Под ними мы подразумеваем тот процесс, который вызывается недостатком в удовлетворении основных психических потребностей ребенка и который характерным способом видоизменяет структуру развивающейся детской личности - следовательно, "депривирование" - процесс, приводящий к депривации.

Наше понимание депривации близко к понятию "фрустрация", однако не тождественно с ним, и его не следовало бы с ним путать. Фрустрация также определяется различным образом - как "невозможность (блокирование)

удовлетворения активированной потребности из-за какого-либо препятствия или обструкции" (Саймондс), далее как "состояние напряжения, зависящее от блокирования пути к цели" (Мерфи), или такая ситуация, когда "организм встречается с более или менее непреодолимым препятствием или обструкцией на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности" (Розенцвейг). В самом широком смысле слова "фрустрация" охватывает, следовательно, и депривационные ситуации, если вообще отсутствует возможность удовлетворения потребности в течение длительного периода. Однако не в тех случаях, когда ее нельзя удовлетворить лишь одним способом или одним путем. Большинство исследовательских работ о фрустрации касается (как это соответствует приведенным определениям) удовлетворения "активированной" потребности (aroused need), уже направленной к цели. Ясно, что депривация, таким образом, представляет собой значительно более серьезное и тяжелое состояние, чем фрустрация в данном узком смысле. Приведем конкретный пример: фрустрация происходит, если у ребенка отнимают его любимую игрушку и ему предоставляется возможность играть с чем-либо, что ему нравится меньше. Депривация же возникает, если ребенку вообще не предоставляется возможность играть.(...)

Подобно этому нельзя смешивать депривацию и конфликт, хотя и здесь в жизненных ситуациях опять-таки оба понятия нередко переплетаются. И хотя на основе ситуаций первично депривационных могут возникать и явно конфликтные ситуации, под конфликтом мы понимаем, как правило, особый тип фрустрации, где препятствие, не позволяющее удовлетворить активированную потребность, существует в форме другого, противоположенного побуждения. Следовательно, в конфликте организм движется силами, направляющимися к различным целям, причем они обе соблазняют и привлекают, или организм одновременно всего лишь к одной цели не только привлекается, но и отталкивается от нее.

Наконец, от понятия депривация мы отличаем понятие запущенность, под которым нами подразумеваются, скорее, последствия внешних неблагоприятных влияний воспитания. Запущенность хотя и проявляется более или менее выразительно в поведении ребенка, однако не нарушает непосредственно его психического здоровья. Запущенный ребенок растет обычно в примитивной среде, с недостаточной гигиеной, с недостаточным воспитательным надзором, без пригодных примеров зрелого поведения, с недостаточной возможностью школьного обучения, однако такой ребенок может быть умственно и, в частности, эмоционально развит вполне соответствующим образом. Следовательно, у него не должны отмечаться ни признаки эмоционального захирения, ни невротические или другие нарушения. Наоборот, особенно в практической общественной жизни ребенок может быть вполне равноценным с остальными детьми или даже их превосходить. Психически депривированный ребенок, вырастает, нередко, в гигиенически образцовой среде, с первоклассным уходом и надзором, однако его умственное и, в особенности, эмоциональное развитие бывает серьезно нарушено.(...)

Помимо депривации, повторных фрустраций и конфликтов имеются, несомненно, и иные психологические обстоятельства, на основе которых могут возникать нарушения поведения и развития - например, перегрузка стимулами, снабжение искаженными стимулами (sensory overload, sensory distortion), пресыщение интересов и т. п.

А ведь мы остаемся лишь в области психогенных факторов. Помимо этого, здесь имеется, однако, целая широкая область органических поражений, нарушений и отклонений, которые прямо или опосредствованно воздействуют на поведение ребенка, становясь причиной его сдвигов. (...)

Экспериментальный подход

Результаты клинических наблюдений зависят обычно от стольких с трудом контролируемых факторов, изменяющихся от исследования к исследованию и даже от одной совокупности к другой, причем при совершенно, видимо, сходных условиях, что получить на их основании единые заключения нелегко. Уже это само по себе достаточное доказательство того, насколько необходим экспериментальный подход к нашей проблематике, так как едва ли можно иначе выяснить центральный вопрос патогенеза депривационных последствий у детей и у взрослых. В последние годы в данном направлении произошло значительное и многостороннее развитие, способствующее объяснению целого ряда серьезных вопросов (например, вопроса поздних последствий ранних переживаний, вопроса так наз. критического возраста, вопроса соотношения сенсорной и социальной депривации и т. д.). Одновременно выяснилось, однако, что экспериментальная депривация представляет очень ценный метод для решения многих других важных проблем в теории и клинической практике, например, для объяснения соотношения врожденного (специфически видового) поведения и приобретенного поведения, для объяснения соотношения определенных условий среды с биохимическими и гистологическими изменениями в мозге, для решения многих актуальных вопросов авиационной и космической психологии, методов психотерапии и т. п.

1. Опыты на животных

В депривационных опытах на животных дело может касаться ограничения в различной степени раздражителей, радикального снижения комплексности среды, социальной изоляции от остальных животных того же вида, а возможно и депривации главным образом аффективной. При этом надо со всей тщательностью исключать физические лишения (биологическую депривацию - голодание, дегидратацию, недостаточный физический уход), что у молодняка, который в своем питании находится в столь большой зависимости от матери, бывает часто значительно более тяжелым, чем это на первый взгляд представляется.

А. Преимущественно сенсорная и когнитивная депривация.

Уже Выржиковский и Майоров содержали в изоляции щенят, запертых в особой клетке. По сравнению со щенятами, содержавшимися "свободно" в коллективе, изолированные щенята были боязливыми и подверженными

внешнему торможению. Позднее подобные опыты ставились с различно видоизменяемыми условиями также многими другими исследователями - на молодых крысах, обезьянах шимпанзе, на макаках, котятках и т. п. Они доказали наличие целого ряда изменений в последующем поведении, а также наличие некоторых морфологических и гистохимических изменений в ЦНС. Особенно известны опыты Хебба (1955, 1956) и его сотрудников из Университета Мак Гилла в Монреале. Эти исследователи содержали, например, одномесячных шотландских терьеров в течение 7 - 10 месяцев в среде с различно ограничиваемым восприятием внешних раздражителей (например, затемненный ящик или клетка с закрытым для видения оконцем, исключение сенсорных раздражителей и боли). В ходе самого содержания собака, пребывавшая в изоляции, была совершенно довольной, хорошо росла и прибавляла в весе, тогда как собака, содержавшаяся в нормальных условиях и позднее помещенная в подобную клетку, была явно "несчастной" и развивалась плохо. Последствия подобной ранней депривации были, однако, очень выраженными и сохранялись еще в течение целого ряда месяцев у взрослой собаки. Собаки были "тупыми", неспособными в учении (в частности, на основе болезненного опыта), гиперактивными, эмоционально незрелыми. В монотонной среде своей клетки они были в течение целых дней активными и полными интереса - "как будто у них даже не было мозга, чтобы они скучали". Нормально содержавшимся собакам достаточно было двух минут для просмотра окружающей среды, а затем они скучающе ложились и ни на что не обращали внимания. Чем совершеннее ограничивалось поступление раздражителей, тем большей являлась нецелесообразно эксплоративная активность пораженных животных - они снова и снова совали нос к горящей спичке, они не научились избегать металлической щетки с электрическим зарядом и, прежде всего, начинали в подобной ситуации нецелесообразно бегать вокруг. При определенных условиях сенсорной депривации у них появлялось весьма причудливое поведение: собаки приступообразно бегали вокруг, тревожно выли и ворчали, грызли собственный хвост и т. п. Ни одно из животных контрольной группы (того же помета) не отличалось подобными нарушениями. Авторы предполагают, что доказанная задержка психического развития депривированных собак была вызвана тем, что у них не было достаточной возможности для создания перцептивных схем, в которые они могли бы включать новые раздражители.

Сохраняющиеся недостатки после длительной парциальной депривации одной сенсорной модальности (тактильно-кинестетической) в детстве подтверждает Ниссен с сотр. (1951). У молодого шимпанзе в возрасте 4 - 31 недели был значительно ограничен осязательный и манипулятивный опыт тем, что его конечности были помещены в цилиндры из картона. Когда цилиндры были сняты, то у животного отмечались недостатки в различении раздражаемых точек на теле, оно медленно и неточно приводило пальцы к месту раздражения, не умело держаться за ухаживающую за ним работницу, не карабкалось вверх и т. д., причем эти дефекты продолжали сохраняться в

определенной мере еще по истечении 4 месяцев. Интересно, что его восприимчивость к боли была заметно пониженной: уколы булавкой вызывали реакцию всего лишь как при щекотании.

Необыкновенно интересными и обнадеживающими являлись также крупные эксперименты, которые в течение ряда лет проводились работниками калифорнийского университета (Д. Крех, М. Розенцвейг, Е. Беннет и М. Даймонд). Крысы (тщательно отобранные по типу, возрасту и полу) распределялись в данных опытах на две группы: I-ая группа содержалась с 25 дня до 105 дня после прекращения материнского кормления в обогащенной среде, т. е. по 10 - 12 животных в просторной клетке, оборудованной сложным стимулирующим оснащением (лестничками, каруселями, коробочками и др.). Приблизительно с 30 дня животные упражнялись в данной среде также в целом ряде лабиринтов. В отличие от приведенного, II-ая группа содержалась в обедненной среде, в изолированных клетках без возможности видеть другое животное и прикасаться к нему, а также с минимальным сенсорным снабжением. Кроме этого, часть животных содержалась еще в средних стандартных условиях (III группа). Хотя авторы вели сначала поиск лишь биохимических последствий данного различного раннего опыта, не предполагая наличия анатомических изменений, выяснилось, что выраженные изменения имеются и в массе (весе) коры мозга. Ее общий вес (но не вес остального мозга) был у животных из обогащенной среды приблизительно на 4% более высоким, чем у депривированных животных, причем кора отличалась также большей толщиной серого вещества и большим диаметром капилляров. Наибольшее различие отмечалось в визуальном участке (6%), наименьшее в соматестетическом участке (2%). Дальнейшие опыты показали, что можно даже менять вес того или иного участка мозга в зависимости от различного сенсорного обогащения, из числа биохимических результатов самым важным являлось повышение общей активности энзима ацетилхолинэстеразы (AChE) и особенно большое повышение активности менее специфического энзима холинэстеразы (ChE) в коре мозга животных из обогащенной среды.

Результаты наблюдений свидетельствуют в пользу того, что всего лишь обращение с животным (handling), или простая локомоторная активность, а также сочетание этих обоих факторов какого-либо значительного воздействия на рост и функцию мозга не оказывают. Дело также не касалось всего лишь воздействий стресса по поводу изоляции: животные, содержащиеся в отдельных клетках, не были какими-то особенно агрессивными, и их состояние здоровья являлось неплохим. В первоначальных опытах влияние стимульного обогащения представлялось более важным, чем влияние изоляции. Неблагоприятные влияния стимульной депривации можно было, однако, повысить в условиях "крайне обедненной среды". Из факторов обогащенной среды наиболее значительным казался сам факт группового общения (12 животных в большой клетке), а затем возможность игры с использованием сложного устройства. Формальное обучение (2 раза в день в лабиринте) имело сравнительно небольшое значение, хотя не исключено, что еще более

интенсивное обучение приводило бы к более четким результатам. Имеющиеся результаты свидетельствуют, далее, в пользу того, что повышение веса и изменение биохимических свойств мозга идет действительно рука об руку с изменением способности учиться, в частности же при более трудных заданиях.

Почему у изолированных животных происходят биохимические изменения, до сих пор неизвестно. Очевидно потребуются изучение других биохимических параметров, пока не станет несколько более ясным их значение и их связь с доказанными изменениями поведения. До настоящего времени можно считать подтвержденным только то, что при определенных условиях сенсорной и социальной депривации происходят, бесспорно, метаболические биохимические и структуральные изменения в ЦНС.

Б. Преимущественно аффективная и социальная депривация.

В приведенных опытах сенсорная и когнитивная депривации представляли, обычно, самый важный фактор. В других опытах животное ограничивается, скорее, лишь эмоционально. Речь здесь идет в первую очередь об ограничении контакта детеныша с матерью или о модификации эмоциональных характеристик подобного контакта (поглаживание, прикосание, сосание, покачивание, ношение и т. п.). Подобные опыты ставились многими исследователями на котятках, на молодых козах и овцах, на дельфинах и т. п.

Наибольшей известностью пользуются, однако, изобретательные и широкие эксперименты Г. Ф. Харлоу и его сотрудников из университета в Висконсине. Длинный ряд этих опытов с пятидесятих лет и до настоящего времени, производившихся во всех случаях на обезьянах *Macacus rhesus*, принес много стимулов для более глубокого понимания вероятных механизмов депривации у детей.

В своих первых опытах Харлоу содержал новорожденных обезьян в индивидуальных клетках с доступом к двум неживым моделям матери, из которых у одной было "тело" из проволочной сетки, тогда как у другой сетка была затянута мохнатой материей. Оказалось, что обезьянки значительно больше держались за матерчатую "мать", терлись об нее, ласкались к ней больше, чем к проволочной "матери", причем даже тогда, когда их кормили через соску, помещенную на проволочной матери. Это доказывает релятивную незначимость голода и исключительную важность телесного контакта для образования связи детеныша с матерью. Харлоу доказал, что на данную связь воздействуют также другие факторы, а именно движение (детеныши отдавали предпочтение качающейся матерчатой матери и качающейся постельке перед неподвижной), возможность держаться и, может быть, некоторые зрительные, звуковые и другие раздражители. Однако данные опыты доказывают, что детеныш не только притягивается к матери аффективно положительными раздражителями, которые она ему предоставляет, но что он также инстинктивно к ней обращается в ситуациях внезапного испуга. Когда перед детенышами ставили незнакомый предмет (двигающийся и бьющий в барабан медвежонок), то они в ужасе убегали и прятались где-нибудь в уголке. Однако, если вблизи находилась замещающая матерчатая мать, то они быстро убегали и

прижимались к ней. Там они постепенно успокаивались, начинали оборачиваться к неизвестному, наводящему ужас предмету, затем даже приближались к нему и начинали с ним манипулировать и изучать его. Конфликт двух противоречивых тенденций - бегства перед неизвестным и настоящего желания познать неизвестное - решался в пользу познания. Детеныши без матери замирали в уголке, тогда как детеныши с "матерью" оказывались способными отправляться в авантюрную экспедицию за познанием мира. Так как обезьянки уже подросли, а матерчатая мать была в общем нетяжелой, то они часто в таких случаях брали ее с собой. Подобным же образом они себя вели, когда укладывали "мать" в прозрачную коробку из пластмассы.

То, что Харлоу установили наличие соотношения "жизненной уверенности" и мотивации в смысле стремления к познанию и учению, заставляет вспомнить об опыте с детьми, воспитывавшимися с раннего детства в детских учреждениях, где вопреки среднему уровню интеллекта они в дошкольном возрасте не умеют хорошо играть, а в школьном возрасте у них отмечаются явные недостатки в школьной работе. Подобным образом реакции ужаса и тревоги детенышей, лишенных материнского "порта уверенности", напоминают тревожные проявления детей из учреждения для грудных детей перед незнакомой для них крупной игрушкой в экспериментах М. Дамборской.

Исследования Харлоу продолжались в изучении действия социальной изоляции на последующее развитие поведения. Если детеныши воспитывались с матерчатыми матерями в течение 180 дней, а затем разлучались с ними на 90 дней, то при текущей тестации, а также после окончания опыта ими проявлялось такое же горячее расположение, как это имело место первоначально. Следовательно, сепарация в определенном возрасте не разбила созданной эмоциональной связи. В другом опыте сравнивались три группы детенышей. Группа А воспитывалась совершенно без матерей в течение 180 дней, и только потом она получила возможность контакта с другими детенышами на общей "спортивной площадке", доступ к которой имелся из двух противоположащих клеток. В группах Б и В детеныши росли с матерчатыми матерями также в течение 180 дней, причем в первой из них возможность контакта с другими детенышами была предоставлена только потом, тогда как во второй данный контакт протекал свободно, с самого начала. Больше всего бросалось в глаза поведение группы Б. Между детенышами не было ни игр, ни коммуникации. Дело в том, что при нормальных обстоятельствах приблизительно через 90 дней собственная мать перестает быть в своем эмоциональном отношении к ребенку "протективной" и становится "амбивалентной". Она их больше наказывает и отталкивает. Матерчатая мать этого делать, конечно, не может, а слишком длительное и интимное отношение к ней детеныша препятствует его социализации при общении со сверстниками. Оказалось, что нарушаются все виды игр, а также что игра детеныша с матерью и около нее является более бедной по сравнению с двумя другими группами. Наиболее высокий уровень контакта и совместных игр отмечался у группы В,

тогда как у группы А при хорошем уровне взаимного контакта между детенышами игра все же оставалась обедненной.

С течением времени детеныши, воспитывавшиеся когда-то без матерей в лабораториях Харлоу, достигли периода половой зрелости. Оказалось, что у особей, содержащихся в изолированных клетках или с матерчатыми матерями без возможности контакта с другими детенышами, происходят тяжелые расстройства сексуального поведения, хотя они и кажутся нормально развитыми. Молодые самцы характеризуются в качестве "гетеросексуально безнадежных". Молодые самки также держат себя отрицательно, причем оплодотворение осуществляется у них лишь с трудом. К своим собственным детенышам они относятся затем чрезвычайно "не по матерински". Либо детеныши их вообще не интересуют, либо они их просто грубо бьют и отталкивают, причем тем больше, чем отчаяннее детеныши стремятся добиться с ними контакта. Харлоу здесь добавляет, что наблюдение за этими жестокими сценами превышало часто эмоционально приемлемые границы даже у опытных экспериментаторов. В отличие от этого, детеныши, у которых своевременно имелась возможность общаться со своими сверстниками, вели себя во взрослый период в этом отношении нормально, причем безразлично, протекало ли их воспитание с замещающими матерями или без них.

В своих последующих работах Харлоу (1966) изучает "терапевтическое" воздействие контакта с другими детенышами на развитие, нарушенное социальной изоляцией. Полная изоляция, когда детеныш содержится в клетке совершенно один, но своим результатам не слишком отличается от частичной изоляции, когда детеныш в клетке тоже один, но у него имеется возможность видеть и слышать свою мать и остальных животных, находящихся по соседству. Если детенышам после 3 месяцев полной социальной изоляции предоставить возможность контакта с животными того же возраста, то они впадают в особый эмоциональный шок, а их поведение сравнимо, скорее всего, с проявлениями детского аутизма. Постепенно они все же вступают в контакт, причем позднее достигают нормального социального и сексуального развития. Функции их интеллекта, по-видимому, не затронуты. Если для контакта со сверстниками детенышу предоставляется возможность только после социальной изоляции, продолжавшейся 6 месяцев, то недостатки в социальном поведении сохраняются в течение целых месяцев. В случае полной изоляции, продолжавшейся свыше 6 месяцев, пораженные детеныши не способны взаимодействовать с другими животными. В то время как особи, подвергшиеся частичной изоляции с продолжительностью до 6 месяцев, в период своей юности отличались от сверстников и взрослых своим особым агрессивным (и аутоагрессивным) поведением, которое у этого вида обезьян обычно вообще не наблюдается, то молодые обезьяны, прошедшие полную и длительную изоляцию, остаются при подобных ситуациях заторможенными, без агрессии, с тревожными запретами, Г. Ф. Харлоу и М. К. Харлоу (1966) заключают свои исследования констатацией, что наиболее надежный путь к нормальному

развитию представляет у изучаемых видов обезьян нормальное воспитание матерью и нормальное общение с другими детенышами.

В последнее время появляются работы, посвященные исследованию приматов, которые проживают в природе. Я. фан Лавик-Гоодалл (1971) сообщает при этом об "естественном эксперименте", который она имела возможность наблюдать при длительном изучении группы обезьян шимпанзе в одной резервации в Танзании. В четырех случаях мать погибла. Детеныши были уже настолько зрелыми, что не находились в зависимости от матери ни в пропитании, ни в отношении непосредственной защиты. Кроме того, эти детеныши были "усыновлены" своими старшими, уже почти взрослыми братьями и сестрами. Несмотря на это, у них вскоре появились особенности в поведении, напоминающие поведение данных животных в лабораториях при опытах с социальной депривацией. Они переставали играть, становились апатичными, погружались в автоматизмы и, наконец, умирали. Автор добавляет к этому, что данные трагические последствия осиротения у молодых шимпанзе можно почти полностью отнести за счет психических лишений детенышей при потере матери.

Бесспорно, что аффективная депривация детей и молодых животных во многом имеет существенные различия и что результаты вышеприведенных и многих других экспериментов нельзя просто переносить в клиническую работу с детьми. Однако некоторые случаи тождества все же заметны, и они представляют собой обратный стимул для направленного изучения некоторых соотношений у детей. Влияние ранних депривационных переживаний на последующее поведение (в противоречии с депривацией в более позднем возрасте) представляется по многим экспериментам в высшей степени вероятным. Ухудшение физического состояния, пониженная сопротивляемость к интоксикации и к инфекции, более высокая заболеваемость столь же заметны, как некоторые выраженные изменения в поведении, а также воздействие на них атарактиков. Если указанные сходства должны быть использованы также для лучшего понимания симптоматиологии депривированных детей, то необходимы будут, конечно, еще дальнейшие исследования.

2. Опыты на людях.

Недопустимо, понятно, подвергать ребенка в течение развития такой суровой экспериментальной депривации, как детеныша животных. Однако можно ставить опыты с далеко идущей сенсорной и социальной депривацией (конечно, сравнительно кратковременной) на взрослых добровольцах. Опыты данного типа за последние годы весьма умножились, причем от них ожидается ответ на целый ряд вопросов теории и клиники.

Непосредственным импульсом для них были некоторые данные, отмеченные в действительных жизненных условиях. Так, например, выяснилось, что летчики, находящиеся в одиночестве при дальних монотонных полетах, воспринимают одиночество и однообразность среды как угнетающие. Недостаток вариабельных стимулов и уединение приводили в некоторых случаях даже к деперсонализации и дереализации, а иногда и к галлюцинациям.

Согласно Кларку и Грейбилу (1956), до 35% пилотов реактивных самолетов знакомы с этим особым чувством изоляции. Совершенно сходный опыт описывается также при ночной езде на длинных однообразных автострадах, у наблюдателей радарных установок в подводных лодках, далее при одиночном заключении, а также у рабочих при весьма стереотипной работе на конвейере. Очень интересными являются примеры полярных исследователей и людей, потерпевших кораблекрушение, которые месяцами жили в одиночестве в однообразной среде снежных или морских просторов. Известно описание адмирала Бирда, который прожил 6 месяцев в одиночестве в Антарктиде, и у которого после трех месяцев возникла тяжелая депрессия, или описание Алена Бомбара, прошедшего 65 дней в море на искусственных обломках, а также Кристины Риттер, сенситивно переживавшей деперсонализационные и псевдогаллюцинаторные состояния полярной ночью (...). Все они приводят примеры тягостных ощущений, которыми их переполняла вечная неизменность среды, от которой они спасались лишь с трудом, причем нередко они уходили в навязчивое придерживание стереотипных видов деятельности и строго соблюдали ежедневную рутину. К. Маллин (1960), проводивший наблюдения за жизнью 85 членов команды, изолированной в Антарктиде в течение многих месяцев, усматривает главную нагрузку в однообразии среды и в недостатке эмоционального удовлетворения посредством обычных способов. К числу основных признаков, поражающих при данной ситуации мужчин, относится снижение интеллектуальной энергии, нарушения памяти, бдительности и концентрации. Несмотря на это, большинство этих лиц при отдаленной оценке прожитого опыта ставили его весьма высоко и считали для себя вкладом, так как каждый должен "был справиться с самим собой" и реорганизовать свои интересы, склонности и позиции в смысле большей дисциплинированности, приспособляемости, терпимости и терпеливости.

А. Преимущественно сенсорная и когнитивная депривация.

Основные методы.

1. Исходя из подобного опыта, канадские психологи из группы профессора Хебба (Бекстон, Херон, Скот и Доан - 1954, 1956, 1957) пытались систематически имитировать крайне однообразные условия. Здоровые студенты высших учебных заведений (добровольцы) лежали при этих испытаниях на удобной койке в небольшой звуконепроницаемой камере, на глазах у них были прозрачные очки, пропускавшие лишь рассеянный свет без форм, руки были покрыты от локтей до кончиков пальцев картонными муфтами, уши были закрыты резиновой подушечкой при постоянном легком звуке вентилятора. Они лежали так целыми днями бездейственно, без движения и лишь при желании отправлялись есть или в уборную. Они могли говорить в микрофон, висящий у них перед ртом, и могли прослушивать инструкции из небольших наушников. Через несколько часов пребывания в подобной изоляции целенаправленное мышление начинало их все больше затруднять, внимание не удавалось ни на чем сосредоточить, внушаемость становилась явно повышенной. Настроение колебалось от крайней раздраженности до

легкого веселья. Скука была такой, что субъект интенсивно мечтал о любом стимуле или движении, а получив их, чувствовал себя неспособным их выполнять или не желал предпринимать усилий. Способность решать простые умственные задачи заметно снижалась, причем данное снижение имело место еще 12 - 24 часа после окончания изоляции. Хотя каждый час изоляции оплачивался, большинство студентов не выдерживало в изоляции более 72 часов. У тех, кто оставался дольше, появлялись, как правило, яркие галлюцинации и бредовые идеи. Воображение (главным образом визуальное) интенсивно возрастало, переходя в живые "образы", содержащие сначала лишь точки и черточки, позднее же целые сцены, напоминающие цветной мультипликационный фильм. Данные галлюцинации (визуальные, аудитивные, сомэстетические) отличались характером сновидений или походили на состояния, вызванные мескалином или ЛСД-25, или, возможно, мерцающим светом или сновиденческой депривацией. В записи ЭЭГ во время нахождения в экспериментальной ситуации и еще несколько часов после нее подавлялась обычная альфа-активность и появлялись дельта-волны. Таким образом, в данных опытах удавалось вызвать экспериментальный психоз посредством простого манипулирования наружной средой без интоксикации и ее косвенных последствий.

2. В опытах Хебба сенсорная депривация вызывалась, прежде всего, радикальным ограничением изменчивости и структурирования стимулов. В отличие от этого Д. Лилли (1956) и Д. Ширли (1960) попытались произвести выключение всех сенсорных раздражителей, т. е. редукцию абсолютного уровня. Только те раздражители, исключить которые было нельзя, сохранялись на константном уровне. Испытуемые лица снабжались дыхательным аппаратом с непрозрачной маской и погружались полностью в резервуар с теплой, медленно протекающей водой, в которой они находились в свободном, "невесомом" состоянии. Согласно инструкции они двигались как можно меньше. При этих условиях уже приблизительно после одного часа появлялось внутреннее напряжение и интенсивный "голод" в смысле стимулов, далее через 2 - 3 часа появлялись визуальные галлюцинаторные переживания, сохранявшиеся частично и после окончания эксперимента. Несмотря на то, что при этом проявлялись очевидные нарушения, отдаленные последствия повторных экспериментов были определенно благоприятными: испытуемые обрели "новую внутреннюю уверенность и новую интеграции", начали лучше понимать свои побуждения и свои действительные внутренние желания.

3. Целый ряд серьезных психических нарушений констатировали у своих испытуемых также работники Гарвардского университета Менделсон и Фоули (1956), а также другие исследователи, которые стремились не столько к ограничению интенсивности сенсорных стимулов, сколько к их вынужденной структуре. В поставленных ими экспериментах здоровые добровольцы (студенты, врачи) проводили до 36 часов в респираторе (применяемом при бульбарных полиомиелитах) с открытыми кранами и с включенным мотором, который издавал монотонное гудение. Из респиратора они могли видеть лишь

небольшую часть потолка, цилиндрические муфты препятствовали тактильным и кинестетическим ощущениям, в двигательном отношении испытуемые были весьма ограничены. При этих условиях лишь 5 человек из числа 17 смогли остаться в респираторе в течение 36 часов. У всех испытуемых отмечались затруднения при сосредоточении, периодические состояния тревожности, у 8 имелись затруднения при оценке реальности (от псевдосоматических бредовых идей вплоть до настоящих зрительных или слуховых галлюцинаций), 4 впали в тревожную панику и активно стремились выбраться из респиратора.

Общие и индивидуальные последствия экспериментальной депривации.

Ряд авторов пытался дать обзор общих последствий экспериментальной сенсорной и когнитивной депривации (Д. Р. Зубек, 1969, Д. П. Шули, 1965, Д. Вернон, 1963 и др.). Имеющиеся результаты не дают единой картины, объяснения различных авторов также не являются тождественными, однако чаще всего приводятся следующие общие последствия (Цукерманн, 1964): 1) расстройства в направленности мышления и при сосредоточении, 2) мышление захватывается фантазией и мечтаниями, 3) расстроена ориентация во времени, 4) физические иллюзии и обманы, 5) беспокойство и потребность активности, 6) соматические затруднения, головные боли, боли в спине, в затылке, в глазах, 7) бредовые идеи, подобные параноидным, 8) галлюцинации, 9) тревога и страх, 10) внимание, сосредоточивающееся на резидуальных стимулах, 11) целый ряд других реакций, включающих клаустрофобические жалобы, скуку, жалобы на особые физические потребности.

Одновременно выявилось, однако, важное обстоятельство, что реакции людей на ситуации сенсорной депривации бывают чрезвычайно индивидуальными. Многое зависит, очевидно, от преобладающих потребностей, систем навыков и от защитных и адаптивных механизмов. Ряд обстоятельств свидетельствует о том, что лица скорее "экстравертированные" реагируют здесь большими нарушениями, чем "интровертные". А. Силвермен выбрал из большого количества студентов высших учебных заведений 6 испытуемых "ориентированных вовне" и 5 "ориентированных на себя" и подверг обе группы двухчасовой сенсорной депривации. Он установил, что у первых были более плохие результаты в тестах перцепции, эти испытуемые были более беспокойными и возбужденными, у них было больше фантазий и они были также более подозрительными. К подобным результатам приходит в своих интересных опытах также А. Петри (1960).

С практической точки зрения важное значение имеет вопрос индивидуальной "сопротивляемости" в отношении сенсорной и перцептивной депривации. Именно от нее зависит выбор пилотов для дальних полетов, групп для полярных станций, космических станций на орбите и т. п. Цукерманн и Хейбер (1965) высказывают мнение, что индивидуальные различия в реакциях на депривационные ситуации представляют следствие индивидуальных различий в потребности стимуляции. Д. П. Шульц (1965) подтверждает данную предпосылку экспериментом в плавательной камере в Принстонском

университете. У испытуемых тут имелась возможность получить в течение эксперимента весьма простой и совершенно несущественный зрительный раздражитель. Нажимая на выключатель, они могли освещать несложный линейный рисунок, на который могли в течение короткого времени смотреть. В соответствии с тем, как они использовали данную возможность, и выделялись лица с малой "выдержкой" в отличие от лиц со значительной сопротивляемостью. У шести испытуемых, которые в среднем не смогли вынести экспериментальной ситуации дольше 37 часов, запись отмечает в среднем 183 секунд времени просматривания в течение первого дня. В отличие от этого девять испытуемых, оставшихся в экспериментальной ситуации полностью 72 часа, использовало за это время в среднем лишь 13 секунд на просматривание рисунка.

Из других опытов вытекает, что не менее важной является и мотивация испытуемых, так что весь вопрос не имеет пока удовлетворительного решения.

Явно иным образом реагируют на ситуации сенсорной депривации лица с психическими расстройствами. По-видимому, невротики реагируют тяжелыми проявлениями тревожности и паники больше, чем лица психически здоровые (фан Вулфтен Палте, 1958).

В отличие от невротиков, психотики переносили, однако, ситуацию сенсорной депривации поразительно хорошо (Коэн, 1959). Некоторые авторы стремились, поэтому, сознательно разработать систему сенсорной депривации в качестве лечебного психиатрического метода ("анаклитическая терапия" Азимы), однако ее полезность ограничена пока тем, что мы не можем полностью предвидеть реакции отдельных пациентов.

Механизм воздействия сенсорной депривации.

Механизм, посредством которого сенсорная депривация в эксперименте или в клинике вызывает психические изменения, до сих пор точно неизвестен. Иногда исходят из физиологического представления о мозге как "счетчике импульсов" (в отличие от классического представления о мозге как о переключающем устройстве - реле). Считается, что постоянная сенсорная бомбардировка необходима для сохранения правильной функции коры мозга (Г. Волтр) и подкорки (Р. Д. Бернс, 1960, П. Р. Бромидж, 1960).

Многие авторы предполагают, что нарушение заключается в пораженном опосредствовании нормальной сенсорной стимуляции асцендентной ретикулярной системой (АРС), которая - как известно - имеет серьезнейшее значение для сохранения внимания, бодрствования и сознания. Пониженная активность ствола мозга, в частности АРС, приводит, следовательно, к ограничению состояния бодрствования, а тем самым и к дезорганизации психических процессов.

Дейвис и его сотрудники опять-таки подчеркивали, что дело зависит не только от количества или от самого изменения стимулов, но главным образом, от непрерывного осмысленного контакта с окружающим миром. Подобным образом Розенцвейг говорит о депривации "релевантных" стимулов,

подчеркивая, что их можно вызвать также искусственно посредством многих других способов.

С психологической точки зрения объяснение механизма воздействия сенсорной депривации также является различным. В аспекте теории учения (Брунер, 1959) предполагается, что ограниченное поступление стимулов делает невозможным тот постоянный процесс оценки и переоценки, посредством которого организм нормально создает модели и стратегические формы в целях контакта со средой. Следовательно, если депривация возникает в детстве, то тем самым создание подобных действенных моделей становится невозможным. Если депривация происходит позднее, то под угрозой находится их сохранение, так как модели и стратегические действия, ранее усвоенные, непрерывно подвергаются исправлению и регулируются с тонкостью, которую до сих пор нельзя было предполагать.

Другие авторы (Азима) подчеркивают больше действующие при депривации эмоциональные компоненты. Ситуация изоляции всегда включает в себя далеко идущую зависимость (темное помещение, закрытые глаза, забинтованные руки, еда и экскреция лишь по заявке и с необходимостью оказания помощи и т.д.) - тем самым подкрепляется потребность зависимости (различной силы у различных индивидов) и вызывается регрессивное поведение (регрессивные фантазии). Беззащитность и зависимость возвращают испытуемого в ситуацию самого раннего детства (к его связи с матерью). Благоприятные последствия, т. е. улучшение функции после депривации (как правило краткое и касающееся одной сенсорной модальности), объясняются активацией инстинкта после предшествующего ограничения и его повышенного воздействия на подкрепление условных реакций.

Совершенно непривычное объяснение явлений, наблюдаемых при экспериментальной сенсорной депривации, приводит Е. Зискинд (1964). Изменение сенсорного восприятия (депривация, инвариантность, а также перегрузка), по его мнению вовсе не являются непосредственной причиной приводимых признаков. На основе высказываний испытуемых о зрительных представлениях при утреннем пробуждении и при кратковременном (десятиминутном) завязывании глаз, когда изменение снабжения стимулами столь коротко, что оно не представляется существенным, Зискинд пришел к заключению, что неизбежное (хотя и недостаточное) условие для появления приводимых псевдогаллюцинаций и псевдобредовых идей представляет состояние пониженного сознания (бодрствования). К этому присоединяются внутренние (органические) раздражители, а возможно, и остаточные внешние раздражители, которые субъект отмечает под влиянием направленного внимания, вызванного экспериментальной инструкцией. Автор доказал, что в его собственных опытах, подобно тому, как и в других указываемых экспериментах с сенсорной депривацией процентные данные о приводимых зрительных галлюцинациях колеблются в соответствии с направленностью инструкции (например: "опишите все, что увидите, все свои зрительные впечатления", или только: "дайте сообщение о своих переживаниях").

Подобным образом и в естественных жизненных ситуациях, где такие явления встречаются (у летчиков, при езде по пустой однообразной дороге, у наблюдателей радарных установок), сходная инструкция собственно "встроена" в сущность предписанной деятельности. Зискинд предполагает, что нельзя, следовательно, сравнивать данные по экспериментальной сенсорной депривации у людей с данными о крайне долговременной депривации у животных.

В целом можно сказать, что переменных, оказывающих свое воздействие в опытах с сенсорной депривацией, столько и их влияние различимо с таким трудом, что объяснение механизмов их воздействия остается до сих пор неясным и в большинстве осуществляемых опытов очевидно лишь частичным.

Б. Преимущественно социальная и эмоциональная депривация.

Другую форму экспериментального подхода к вопросу депривации представляет ограничение изменчивости социальной среды.

Опыты с социальной изоляцией отдельных лиц проводил, например, Ормистон (1958) таким образом, что 10 летчиков было заперто в течение 48 часов, причем каждый из них находился в специальной кабине, где он мог передвигаться, курить, говорить с контрольным работником и где в определенное время он работал, выполняя разные задания. Контрольная группа из 10 других летчиков оставались в таких кабинах лишь во время заданий. Что касается уровня интеллекта, то между группами не было различий, однако у исследуемой группы проявлялась повышенная раздражимость и некоторые нежелательные формы поведения, которые обычно остаются под сознательным контролем.

В качестве примера экспериментов с изоляцией малых социальных групп можно привести работу Хейторна, Алтмана и Майерса (1965). В соответствии с различными критериями они выбрали несколько пар добровольцев из числа моряков, которые затем проводили 10 дней совместно. Они были заперты в небольшом помещении, где ели, спали и работали по инструкциям, которые давались по радио. Часть дня посвящалась уборке помещения и свободной деятельности. Контрольная группа покидала помещение после окончания рабочих заданий. Проективные испытания показали, что ограничение вызвало у испытуемых реакции тревожности и напряжения. Данная реакция была, однако, значимо обусловлена составом изолированных пар и, прежде всего, потребностью у отдельных участников проявить себя и показать достижения.

Подобные интересные опыты проводились с будущими работниками полярных научных станций, с космонавтами, с членами команд подводных лодок и т. п.

В качестве примера изоляции крупных социальных групп Д. П. Шульц приводит два эксперимента Рассмуссена (1963) со 100 добровольно принявшими участие моряками в специально приспособленном блиндаже, пространство которого занимало не больше 1/10 жизненного пространства атомной подлодки. В первом эксперименте в блиндаже были поставлены условия "зимы", тогда как во втором условия "жаркого лета". Эксперименты

продолжались всегда 2 недели, а испытуемым не сообщалось, в течение какого периода времени они будут содержаться совместно запертыми, причем им также не обещали вознаграждения, чтобы был таким образом исключен данный вид мотивации. Наибольшее число испытуемых жаловалось на недостаток воды и невозможность мытья. В зимнем эксперименте второе место занимала жалоба на питание, в летнем эксперименте на жару, влажность, грязь и т.д. Высоко поднявшаяся раздражительность оценивалась как основная неприятность из числа психических факторов. В общем, однако, в качестве неприятных проявлялись, скорее, вещественные условия, чем само по себе присутствие других людей.

Социальную изоляцию целой четырехчленной семьи в условиях небольшого подземного бомбоубежища в течение 14 дней изучали С. Е. Кливленд с сотр. (1963). Они не обнаружили никаких изменений в действенности интеллекта, но установили явные перемены настроения, соответствующие повышенной раздражительности и депрессии. В первые дни изоляции колебания настроений у отдельных членов группы протекали параллельно, т.е. все разделяли подобные чувства. Начиная с 11 дня семейная эмпатия, однако, распадается, связь между сдвигами настроений у отдельных членов семьи является незначительной или, наоборот, негативной (депрессия у одного отвечает эйфории у другого). Несмотря на это, через два месяца после окончания эксперимента семья сообщает о более глубоком осознании единства: две недели, проведенные совместно в изоляции от внешних влияний, привели к указанному укреплению эмоциональной близости.

Влияние социальной депривации на поведение детей дошкольного возраста изучал в нескольких изобретательных экспериментах Д. Л. Гевирц со своими сотрудниками. В первом исследовании вопрос касался не четкой социальной изоляции, а лишь различной степени, в какой взрослый человек находится в распоряжении ребенка.

В других экспериментах дети из детского сада бросали шарики в одно из двух отверстий. Забрасывание в левое отверстие, которое сначала было менее частым, можно было "подкрепить" (т. е. сделать более частым) похвалой ("хорошо"). Оказалось, что действенность подобного подкрепления значительно повышалась после 20 минут социальной изоляции (когда ребенок ждет один в помещении, в то время как экспериментатор "чинит игру" в соседней комнате). Наоборот, действие похвалы снижается после предшествующего двадцатиминутного периода частого одобрения и выражения восхищения. Авторы заключают, что как ситуация, при которой взрослый находится в распоряжении ребенка в малой степени, хотя и присутствует лично, так и ситуация действительной, хотя и кратковременной изоляции, означают недостаток социального подкрепления. Социальные инстинкты действуют, согласно этому, после депривации или насыщения подобно "первичным аппетитным инстинктам" (голод, жажда и т. д.).

В последующих опытах интерес экспериментатора сосредотачивался не столько на депривации социального подкрепления в целом, сколько на вопросе:

каким образом подкрепление воздействует на определенное социальное поведение ребенка. Данная проблема имеет основное значение для развития и социализации ребенка. Г. Л. Рейнголд, Д. Л. Гевирц и Г. В. Росс (1959) изучали, например, как изменяется частота голосовых проявлений ("гуканье") грудных детей из детских учреждений под влиянием социального подкрепления. В двух экспериментах, тождественные результаты которых подтверждают их серьезное значение, они наблюдали за числом вокализации у 21 трехмесячного ребенка в течение 6 дней. В первые два дня экспериментатор несколько раз в день на три минуты наклонялся над ребенком с лицом без какого бы то ни было выражения и постоянно неизменным, а наблюдатель отмечал число голосовых проявлений. В следующие два дня экспериментатор, также склоненный над ребенком, реагировал на каждое спонтанное проявление ребенка тотчас же улыбкой, причмокиванием и поглаживанием ребенка по животу. В последние два дня повторялись первоначальные экспериментальные условия. Оказалось, что в результате социального подкрепления, следующего за спонтанным голосовым проявлением ребенка, их количество в течение двух дней повысилось от первоначального уровня на 86%! В течение последних двух дней, когда подкрепление прекратилось, количество вокализаций снова возвращалось к первоначальному уровню. Подобный результат такой оперантной условной выработки посредством социального подкрепления получила П. Брикбилл (1958): четырехмесячные грудные дети в ее опыте значительно повышали число улыбок, когда последние подкреплялись социальным ответом взрослого. Понятно что мать, которая оживленно отвечает на улыбку или гуканье ребенка, стимулирует его социальное развитие совершенно иным образом, чем холодная, безучастная мать или обслуживающая сестра.

Экспериментальный подход к вопросу депривации, хотя он систематически развивается лишь в течение последних десятилетий, оказался весьма плодотворным и многообещающим. Хотя данные, собранные в опытах над животными или взрослыми людьми, нельзя непосредственно переносить на клиническую проблематику депривированных детей, а экспериментирование с детьми может включать лишь самые слабые формы депривации, все же некоторые данные отличаются общей действенностью и способствуют пониманию теоретических вопросов (...).

Теория психической депривации

Основное развитие начальной теоретической оценки вопросов психической депривации явно находилось под решающим влиянием психоанализа. Однако позднее монополия психоаналитического подхода была прорвана, и появились исследовательские работы с другой ориентацией. Современное состояние теоретического изучения психической депривации отражает общую несогласованность и незаконченность психологической теории. В нем можно распознать несколько направлений, которые мы попытаемся кратко охарактеризовать.

1. Современные теории психической депривации

А. Из психоанализа исходят новаторские труды Р. А. Шпица, Д. В. Уиникотта (Виникотта), Д. Бенджамин и других. При всей разнородности для всех этих авторов является общим убеждение, что сущность депривации заключается в недостаточно образованной или насильственно прерванной связи ребенка с объектом его инстинктивных тенденций, т. е. прежде всего в нарушенной связи с матерью. Различия между отдельными авторами состоят в том, как они расценивают сущность данной связи и как они объясняют ее развитие, а также воздействие на формирование личности ребенка.

Сам З. Фрейд свои взгляды на "эмоциональные узы с объектом" постепенно менял. В своих ранних работах (около 1900 г.) он предполагал, что отношение ребенка к матери основывается на непосредственном удовлетворении сексуального инстинкта, так как свои первые сексуальные импульсы мы ориентируем к своим матерям, также как свои первые импульсы ненависти направляем на своих отцов. Позднее, в своем исследовании нарциссизма (1914) Фрейд вводит новое понимание эмоциональных уз с другим лицом, которое является более банальным и примитивным - оно обосновано "анаклитическим" отношением, т. е. отношением к лицу, предоставляющему пищу, одежду и защиту. Из этого классического психоаналитического представления исходил Р. А. Шпиц, который в подробной исследовательской работе о генезе связей объектов (1958) различал три стадии в их развитии в течение первого года жизни.

1. Стадия преобъектная (приблизительно до 3 месяцев), когда ребенок не отличает один объект от другого и даже самого себя от своего окружения. 2. Стадия предварительного объекта (приблизительно 3 - 6 мес.), когда ребенок реагирует улыбкой на увиденное лицо, отличая его, следовательно, от окружения. Однако то, что ребенок в это время воспринимает, еще не является настоящим объектом (лицом, предметом), а лишь сигналом, простой структурой (Gestalt), образуемой простой, привилегированной частью лица. 3. Стадия "объекта" (в настоящем смысле слова): между 6 - 8 месяцами ребенок начинает отличать знакомое ему лицо от незнакомого и начинает также проявлять тревогу при разлуке со знакомым человеком, что Шпиц интерпретирует как проявление тревоги по поводу потери действительного объекта любви. С этого времени мать начинает занимать в психической жизни ребенка исключительное место; восприятие матери уже связано не только с поверхностными качествами объекта, но также с его существенными свойствами, связанными с удовлетворением самых глубоких инстинктивных потребностей.

Если ребенком была уже создана настоящая связь с объектом, причем она была вскоре после этого прервана, то происходит выразительное нарушение, которое Шпиц назвал анаклитической депрессией, так как дело касается разрыва "анаклитических" уз. Если недостаток материнской заботы продолжается, то детериорация психического развития переходит в развернутую картину "госпитализма".

Исходя из тех же самых позиций, Э. Эриксон (1963) предполагает, что постоянство материнской заботы, удовлетворяющей потребности ребенка, является предпосылкой возникновения чувства доверия, которое необходимо для здорового психического развития. "Первое социальное достижение ребенка заключается поэтому в его непротивлении тому, что мать скрывается из виду, причем без чрезмерной тревоги и гнева ребенка, так как мать уже превратилась в его внутреннюю уверенность, так же как во внешнюю представляемость".

Классическую психоаналитическую теорию отвергает в своих работах о сепарационной тревожности и инфантильной печали Боулби, который тоже первоначально исходил из психоанализа, однако позднее на него оказали сильное воздействие представления этологии. Отношение ребенка к матери обосновано не только удовлетворением "оральных" потребностей, это не только выведенный (вторичный) инстинкт, а связь, обусловленная целым рядом врожденных инстинктивных реакций, из которых каждая является первичной и которые "встроены" в организм, так как они имеют значение для выживания (например, крик, улыбка, слежение, придерживание). Данные инстинктивные системы приводятся в действие определенными характеристиками социальной среды. Тем, что они преимущественно связаны с одним лицом, они приобретают исключительную мотивационную ценность.

До тех пор пока дети находятся в тесной близости с матерью, данные инстинктивные системы реагирования не перестают их мотивировать. Если мать исчезает из их близости, то они ощущают первичную тревогу, т. е. тревогу, которая не отождествляется ни с какой другой, и не является также сигналом чего-то более неблагоприятного, еще только угрожающего. Сепарационная тревожность представляет в данном смысле элементарный опыт ребенка, возникающий благодаря тому, что инстинктивная система реакций хотя приведена в действие, но не завершена. Угроза тревожности является, следовательно, неизбежным риском отношения любви к лицу, осуществляющему заботу. Все дети в определенном раннем возрасте реагируют тревожностью на длительные или повторные сепарации от матери. Если же потеря матери продолжается более длительное время, то возникает не только первичная тревожность, но и печаль, где важную роль играет агрессия, функция которой заключается в достижении повторной связи.

Б. Совершенно иначе пытаются объяснить вопрос депривации теории учения. основополагающей работой в данном смысле можно считать исследования У. Денниса (1935 и дальн.). Этот автор на основе своих наблюдений за детьми из детских учреждений (например, из яслей в Тегеране) пришел к заключению, что умственная задержка вызвана у них не материнской депривацией, и что причину следует усматривать просто в недостаточной возможности учиться. В частности, в раннем возрасте эти дети, ограниченные размерами детской постельки, обладают минимальной возможностью для осуществления движений и для поисковой деятельности. Позднее, хотя они и остаются в той же самой среде и без матери, они скорее улучшают свое положение, будучи уже способными самостоятельно обеспечить для себя

поступление раздражителей. Деннис предполагает, что решающим в смысле глубины нарушения является недостаток специфичной практики в ситуациях, которые сравнимы с ситуациями тестов интеллекта; позднее автор доказывает это также экспериментально быстрым улучшением тестовых достижений при введении направленной выучки.

Из числа рассмотрений, основывающихся на общей теории оперантного (инструментального) обусловливания, выделяется своей разработанностью теория Д. Л. Гевирца (1961 и дальн.). Этот автор усматривает сущность депривации в недостатке контакта между социально желательными реакциями и подкрепляющими стимулами. Так, например, недостаток живых улыбок у грудных детей из детских учреждений можно объяснить тем, что их спонтанные улыбки не подкрепляются (не вознаграждаются вниманием окружающих лиц) и поэтому "угасают". Где подобный недостаток имеет место с самого начала развития ребенка (Гевирц такой случай называет "привацией"), число подкрепляющих стимулов, вступающих в связь с реакциями ребенка, настолько мало, что оно недостаточно для образования основных навыков в период, когда подобное учение нормально протекает. Другим результатом обеднения среды является позднее привыкание к неблагоприятным реакциям испуга и другим эмоциональным реакциям, которые характерны для грудного ребенка. Длительно сохраняющиеся сильные эмоциональные реакции становятся затем препятствием для успешного учения. При привациях в большинстве случаев однако отсутствуют не все функциональные стимулы вообще, а лишь их определенный вид, чаще всего "социальные" стимулы. Подобный ребенок затем "закаляется" в отношении реакций испуга, он реагирует также соответствующим образом на обычные стимулы вещественной среды, но не на стимулы, исходящие от людей и отличающиеся для остальных детей особым положительным значением. Таким образом, ребенок не реагирует с достаточной готовностью на социальную действительность и превращается в "аутистического" ребенка.

Иначе обстоит дело в случае "депривации", под которой Гевирц понимает ситуации, где социальные и другие стимулы нормальной среды сначала предоставлялись ребенку в достаточной мере и в соответствующих соотношениях, так что они приобрели для него важное значение, однако позднее были внезапно отняты. В начале подобного изменения может произойти то, что поведение, являвшееся до сих пор действенным и соответствующим (например, призывы матери), превратится в более частое, как это бывает в ранних стадиях угасания обусловленных реакций. Появиться могут и совершенно несоответствующие эмоциональные реакции.

В целом Гевирц предполагает, следовательно, что депривированные дети (из учреждений) подвергаются лишениям из-за недостаточной возможности для оперантного обусловливания, хотя им и может предоставляться, напротив, большая возможность для классической (Павловской) условной выработки (на основе регулярной рутины ухода).

В отличие от этого Д. С. Брунер (1959) предполагает, что при депривации поражается прежде всего только "более высокий" вид "когнитивного" учения. Таким образом, по Брунеру депривированным детям недостает условий для развития эффективных средств мышления для решения проблем и для действенного контакта со средой: не развиваются "модели среды" и "стратегия действий". Под понятием "модели среды" Брунер понимает мыслительные схемы, посредством которых индивид сохраняет повторяющиеся случаи регулярности в данной среде (вероятность между явлениями, различие явлений существенных от второстепенных). В качестве же "стратегии действий" он понимает правила, необходимые для эффективного (с готовностью) принятия решений и для направленного поведения. В условиях ранней депривации именно такие правила не могут вовремя организоваться, и, таким образом, отсутствует база для выборочного подхода к стимулам и для дифференциации отдельных областей деятельности. Если депривированному подобным образом индивиду приходится сталкиваться с новыми заданиями, то у него нет эффективных средств для переноса прежнего опыта на новые ситуации.

В. Некоторые клинические наблюдения свидетельствуют, однако, в пользу того, что проблематику психической депривации нельзя исчерпывающе объяснить, исходя лишь из предпосылок психоаналитической теории или теории учения.

В данном смысле наглядным (хотя пока единичным) является наблюдение Г. Р. Шеффера (1965), сравнивавшего две группы детей, госпитализированных в возрасте ниже 7 месяца жизни. Хотя дети в обеих группах были разлучены с матерями и в обеих группах о них заботилось много чередующихся сестер, однако одна группа была все же депривирована больше, а именно в том смысле, что на ее долю приходилось намного меньше социальной стимуляции (количество персонала было меньшим, число активных контактов с ребенком в среднем приблизительно в два раза меньшим). В соответствии с ожидаемым, выяснилось, что дети, подвергавшиеся лишениям из-за недостатка социальных стимулов, отличались явно менее благоприятным развитием. Однако важно то, что снижение развития возникло вскоре после сепарации (средний Q развития соответствовал в начале сепарационного периода 84,8 в группе с большей депривацией по сравнению с 97,5 в другой группе). Дальнейшей постепенной детериорации Q развития однако не произошло (в конце периода сепарации: 84,6 по сравнению с 95,1), а после возвращения домой задержка развития также быстро уравнилась (Q развития: 96,2 по сравнению с 98,4). Шеффер заключает поэтому, что данные результаты нельзя объяснить ни на основании теории, считающей разлуку с матерью главным фактором (обе группы были сходным образом разлучены и, кроме того, речь шла о детях в период до образования специфической связи с матерью), ни на основании теории, ищущей причину в недостатке возможностей для учения (в этом случае следовало бы предполагать наличие медленного и постоянного снижения Q развития и такого же постепенного и

медленного восстановления после депривационных поражений). Наилучшее объяснение здесь, на данной ступени развития дает, по мнению Шеффера, мотивационная теория, усматривающая в ретардации проявление апатии и инактивности, вызванных низким уровнем глобальной стимуляции в окружающей среде. Подобная апатия (заметная, например, по низкому уровню гуканья и спонтанной активности) возникает сейчас же в начале помещения в обедненную среду, причем ее можно быстро изменить при повышении социального взаимодействия. Созревание ребенка при данных обстоятельствах идет нормально, однако его действительные проявления (как они устанавливаются по пробе развития) лежат значительно ниже его настоящих возможностей. Шеффер ссылается в данном направлении на Прованс и Липтон (1962), объяснявших нарушения развития детей из учреждений несовершенной адаптацией к среде в результате ослабления интереса и усилий.

Г. Наконец следует упомянуть о новейших попытках некоторых социологов объяснить развитие ребенка и его отклонения в рамках всей социальной системы. Согласно данному пониманию, социальное развитие ребенка происходит не только посредством учения отдельным видам социальной деятельности и не ограничивается также лишь связью ребенок - мать. В действительности ребенок является составной частью всей социальной системы и всегда постепенно усваивает формулу всей организованной социальной системы со всеми ее многочисленными ролями (с поведением, отвечающим определенным социальным позициям и статусам). Он даже учится не только тем ролям, которые он сам постепенно перенимает и осуществляет, но и тем, которые касаются других лиц (как это видно по игре трехлетнего мальчика, который без предварительного упражнения вдруг воспроизводит роль матери или отца), так что он подготовлен к их более позднему принятию. Знание этих ролей ребенок усваивает путем непосредственного участия в социальных взаимодействиях - сначала по отношению к матери и к отцу, а позднее в более широких рамках нуклеарной (ядерной) семьи и, наконец, также во взаимодействиях вне семьи.

Если в социальной структуре ребенка отсутствует какой-либо существенный элемент, определяющий четкую социальную роль (например, если в семье отсутствует отец, мать, братья и сестры или если отсутствует общение со сверстниками), то из этого вытекает, что индивид лишен опыта в отношении некоторых компонентов культуры, которые детьми усваиваются обычно во взаимодействии с другими людьми. Депривация может в данном понимании расцениваться, следовательно, в первую очередь как дефект в учении социальным ролям, обусловленный отсутствием определенного требуемого опыта в области социальных взаимодействий в детстве. Последствия же подобной депривации видны в неполной и недостаточной социализации: депривированный ребенок плохо подготовлен для соответствующего выполнения целого ряда ролей, которые будут от него ожидать при его жизни в обществе - он чаще не будет оправдывать себя в браке как отец или мать, в дружбе, в сотрудничестве с другими людьми и т. п.

Его способность предвосхищать позиции других людей будет ограниченной, так же как его умение делать различия между социальными ситуациями, предъявляющими различные требования (Х. Г. Гоф, 1955, О. Г. Брим, 1960).

2. Многоуровневое понимание психической депривации

Тот факт, что вместо одной теории, которая бы объясняла все проявления психической депривации, мы находим в современной психологии несколько таких теорий, несомненно прискорбен. Попытка устранить данное расхождение посредством отказа от всех теорий, кроме одной, с верой, что нам удастся постепенно устранить темные места, вызывает, как правило, энергичные возражения с позиций конкурирующих теорий - возражения, которые нельзя преодолеть путем простой спекуляции или дальнейшего экспериментирования. Нам представляется поэтому более обнадеживающим вести пока поиск того, какие области сложного явления депривации лучше всего объяснены в отдельных теориях, а также того, можно ли обнаружить между ними объединяющие элементы, добиваясь таким образом хотя бы временного, возможно подытоживающего объяснения.

I. На самом основном уровне проявления психическую депривацию можно понимать как обусловленную "обедненной" средой, т. е. средой, характеризующейся недостаточным количеством, ограниченной изменчивостью или однообразным качеством сенсорных раздражителей. На данном уровне, очевидно, базируется объяснение "глобального синдрома" маленьких грудных детей по Шефферу, и сюда также относится объяснение задержанного развития детей из учреждений на основе пониженной инвестиции интереса к среде, как свидетельствуют об этом данные Прованс и Липтон.

II. В определенном противоречии с требованием изменчивости стимулов стоит постулат релятивно стойкой когнитивной структуры. Депривацию в этом аспекте можно понимать как состояние, обусловленное недостатком стойкой, обозримой и понятной для ребенка на его ступени развития структуры стимулов, причем безразлично, как мы ее расцениваем: как формы контакта активности ребенка и подкрепляющих стимулов из окружающей среды, либо как условия для внутренней трансформации более сложных моделей среды.

III. Первоначальное понимание депривации ("материнской") как состояния, обусловленного недостатком постоянного, тесного и стойкого отношения к одному лицу, во многих случаях является, несомненно, обоснованным и определяет один из основных факторов, принимающих участие в нарушении развития ребенка. Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном "объекте", на котором сосредотачиваются все его виды активности и который обеспечивает для него требующуюся уверенность. Термин "объект", используемый в психоанализе, не является достаточно удачным, хотя у некоторых депривированных детей действительно вещественный предмет (скорее, чем человек) может превратиться в подобный значительный центр его активности. При нормальных обстоятельствах это, конечно, скорее мать или другое лицо на ее месте, становящиеся фокусом, к которому притягиваются все отдельные виды активности ребенка, "как

верноподданные к королю" (по сравнению Д. Боулби). На данном уровне объяснения базируются, конечно, те теории, которые изучают значение матери в качестве "организатора" всех отдельных тенденций ребенка. Заслуга психоанализа заключается в том, что он подчеркнул данный аспект эмоциональной связи между ребенком и матерью.

IV. В определенном противоречии с требованием эмоциональной привязанности снова стоит требование личной автономии и необходимость принять на себя собственную социальную роль в контексте сложных общественных взаимодействий. Депривация в данном понимании обусловлена недостаточной возможностью для наблюдения за дифференцированными моделями социальных ролей. С данной точки зрения депривацию подвергают анализу социально-психологические, а также социологические теории. Постепенная эмансипация и нахождение собственной осмысленной идентичности представляет необходимую цель социализации, цель, которой депривированный ребенок достигает лишь с трудом и, как правило, не вполне.

Под понятием "психическая депривация" в действительности нередко подразумеваются, следовательно, различные неблагоприятные влияния, которые в естественных жизненных ситуациях встречаются совместно и лишь в эксперименте могут быть частично изолированы. Следующие четыре формы психической депривации, выведенные из предшествующего рассмотрения, могут быть, следовательно, обозначены так:

1. *Депривация стимульная (сенсорная)*: пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность.

2. *Депривация значений (когнитивная)*: слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.

3. *Депривация эмоционального отношения (эмоциональная)*: недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана.

4. *Депривация идентичности (социальная)*: ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли.

Таким образом, если мы в вводной части определяли депривацию как недостаточное удовлетворение основных психических потребностей (в течение длительного времени и в серьезной степени), то ныне это определение можно уточнить констатацией того, что мы считаем "основными психическими потребностями" и как данные потребности проявляются в развитии ребенка.

Итак, в первую очередь ребенок нуждается в среде, соответственно снабженной стимулами. При нормальных обстоятельствах каждый ребенок стремится также к определенному оптимальному уровню стимуляции а его воспитатели - если у них имеется требующаяся эмпатия - этот уровень также обеспечивают. Все воспитательные системы содержат также правила, определяющие снабжение кинестетическими, тактильными, визуальными и

акустическими раздражителями (качание, держание на руках, ласкание, успокаивание, пение и т. п.). По-видимому, определенный уровень активации (бодрствования, внимания, интереса и усилий) связан с данной стимульностью среды. Стимульный дефицит или стимульная перегрузка оказывают, очевидно, влияние также на физиологические процессы. Нами было показано, что экспериментальная сенсорная депривация воздействует на уровень и флюктуацию кожного сопротивления, частоту дыхания и пульса, десинхронизацию ЭЭГ и т. п. В одной из наших прежних работ (Й. Лангмейер, Я. Лготак, 1960) мы указывали на то, что некоторые депривированные дети отличаются определенными неврологическими нарушениями, характерными для детей с органическим поражением мозга (например, гипотония и сохранение архаичных рефлексов, или гиперкинетический синдром). Новые экспериментальные работы свидетельствуют о том, что определенные виды сенсорной депривации (например, недостаток прикосновений и движений) имеют результатом пораженное развитие ЦНС (например, утерю дендритов нервных клеток - Д. У. Прескотт, 1974).

Следующую основную психическую потребность ребенка представляет, бесспорно, потребность дифференцированной и релятивно постоянной структуры внешних стимулов, т. е. определенного осмысленного распорядка стимулов. С первых месяцев своей жизни ребенок проявляет данную потребность познания мира и овладения им в качестве осмысленной структуры прошлого и настоящего, ожидаемого и осуществленного. Ребенок учится, конечно, не только пассивно, но, главное, потому, что в данных условиях у него имеется для этого возможность. Стимулирующая ситуация отличается, следовательно, характером призыва: развитие ребенка стимулируется ею прежде всего тогда, когда она предоставляет условия для понимания распорядка и придает уверенность в наличии активного контроля протекающих процессов.

Как только перцепционные и когнитивные способности дойдут до уровня, когда ребенок становится способным дискриминировать лицо матери от остальных лиц и когда у него образуется понятие стойкости предмета, потребность в эмоциональной связи превращается в одну из самых выраженных: от ее удовлетворительного и непрерывного развития зависит в значительной мере дальнейшее развитие личности ребенка. Взаимодействие с матерью также всесторонне мотивирует ребенка к расширению горизонтов познания остального мира. И в этом случае ребенок, конечно, также не пассивен: он сам ищет присутствия матери, в значительной мере определяя способ общения с ней. Синхрония внимания и аффекта от обеих участвующих сторон представляет признак хорошо протекающего взаимодействия (Т. Б. Брейзлтон, 1975, Д. Штерн, 1977). Новые данные несколько уточняют, однако, приведенное утверждение. Во-первых, выясняется, что специфическую эмоциональную связь ребенок устанавливает при обычных в нашей культуре условиях не только с матерью, но и с отцом и другими значительными лицами: первоначально столь подчеркиваемая "монотропия" ставится, таким образом,

несколько под вопрос. Далее выясняется, что предпосылки эмоциональной привязанности образуются ранее, чем это считалось возможным - сначала при этом мать (и отец), конечно, более активны, однако свою роль здесь играет и ребенок (М. Г. Клаус, Д. Г. Кэннелл, 1976 и др.).

Мы показали также, что параллельно с тенденцией эмоциональной привязанности у ребенка проявляется также тенденция активного принятия автономной функции. Более выразительно данная потребность проявляется тогда, когда он может уже самостоятельно лазить и бегать, требовать удовлетворения своих потребностей посредством слов и т. п. "Внешний организатор", как называл мать по ее функции сосредоточения активности малого ребенка Шпиц, все больше превращается во "внутреннего организатора" - инстанцию "я", что представляет ныне ориентир оценки любой активности.

Каждая культура определяет размеры и способы удовлетворения всех этих основных потребностей, предопределяя таким образом в некоторой степени и личностное развитие большинства членов определенного сообщества.

3. Перспективы совокупной теории взаимодействия в психической депривации

"Многоуровневая" теория психической депривации формулировалась нами в преднамеренном противоречии с односторонними теориями, подчеркивающими более или менее единую клиническую картину депривированного ребенка, тождественную в основном этиологию, а следовательно, и единое, тождественное объяснение наблюдаемых проявлений. Наши наблюдения свидетельствуют в пользу разнородности клинических проявлений, которые можно было бы лучше выразить в различных "типах" личности. Мы предполагали поэтому, что сущность депривации следует искать на различных уровнях сложности и организации развития (всегда по отношению к индивидуальности ребенка) - от самого простого уровня стимульного богатства среды вплоть до наличия социальных моделей поведения. Однако, как это было нами упомянуто, существуют основные психические потребности (или хотя бы намечаются) с самого раннего возраста, которые развиваются, скорее, параллельно. По-видимому, будет правильнее одновременно их всегда учитывать при анализе взаимодействия ребенка со средой, причем безразлично с какой - со средой учреждения, собственной семьи или другой замещающей заботы. Поэтому в нашем дальнейшем рассмотрении мы вели поиск существенных признаков благоприятной семейной среды и их отклонений при институциональной заботе или в нарушенной семье. Микроанализ записей семейной коммуникации на видеорекордере в семиэкспериментальной ситуации предоставил нам новый опыт и способствовал переформулировке первоначальной теории в более совокупную теорию "взаимодействия", какой бы временной данная теория пока не казалась.

Мы исходим при этом из основной общей предпосылки, что главной тенденцией человека является его потребность в активном контакте со средой,

причем постоянно на новом уровне. Если данная тенденция должна удовлетворительно реализоваться и развиваться у ребенка, то опыт человека с подобным взаимодействием должен на каждой ступени организоваться во времени и пространстве так, чтобы он был понятен и предоставлял возможность активного контроля внешней действительности. Основным условием благоприятного развития ребенка является, следовательно, то, чтобы на каждой ступени находилось решение: как включить наблюдаемые изменения в стойкий распорядок (все больше изменений во все более сложный распорядок) и как сохранить и уточнить свою обособленность (единичную автономию) в зависимости от других людей (во все более широком сплетении связей). Всегда снова и снова приходится ребенку, а также взрослому, искать данное равновесие изменения и устойчивости, а также равновесие обособленности и зависимости.

Найти удовлетворительное решение данных полярных тенденций, конечно, труднее, если среда, в которой проживает ребенок, является слишком шаблонной и ригидной, или, напротив, слишком изменчивой и непредсказуемой вплоть до хаотичности. Подобным образом развитие находится под угрозой и там, где ребенку не достает опыта аффективного участия других лиц, или он связан, напротив, сетью эмоциональных отношений так, что не может создать понятие собственного автономного "я". "Слишком много" или "слишком мало" (изменения - устойчивость, обособленность - зависимость) несомненно всегда относительно - они зависят от возраста и свойств темперамента ребенка, от имеющегося у него опыта и от других обстоятельств. В данном смысле мы уже с самого начала наблюдения за детьми из учреждений (1963) констатировали, что личность ребенка не является простым оттиском среды детского учреждения (как бы ни казалось, что она одинакова для всех детей), но что данная личность есть окончательный продукт специфических структурированных предрасположений ребенка со специфически формирующейся средой детских учреждений.

С данным уточнением мы можем затем предположить, что недостаточно изменчивая среда будет возбуждать ограниченный интерес ребенка и будет углублять его пассивность, тогда как слишком изменчивая (хаотичная) среда будет стимулировать чрезмерный и постоянно ненасыщенный интерес. Подобно этому можно ожидать, что среда с выраженной эмоциональной безучастностью приведет к возросшей независимости от людей (к социальному равнодушию) и, напротив, что среда, где возможности эмоциональной связи превысят условия для создания собственной автономии, будет способствовать чрезмерному требованию внимания и вечно неудовлетворимому голоду в смысле проявлений любви. При сочетании обеих дименсий (изменение - устойчивость, зависимость - независимость) мы получаем таким образом картину "типов" депривированных детей, которые были нами найдены при чисто эмпирическом наблюдении за детьми из детских домов и которые были нами описаны.

1. В среде относительно ультраустойчивой и аффективно безучастной развитие ребенка будет направлено к постоянно углубляющейся апатии и к незаинтересованности в общении с людьми. Подобный ребенок будет, таким образом, в целом пассивным и "социально гипоактивным". Он будет удовлетворенным при сохранении неизменности его среды, а протестовать он будет лишь в случае принуждения к изменению или когда его от чего-либо будут отрывать (что-либо от него требовать или отбирать игрушку). Аутистические черты этих детей с низким уровнем игры, с педантичным придерживанием очередности и с отказом от социального контакта бывают у различных индивидов более или менее выраженными. Так как во взаимодействии с воспитателями и с остальными детьми они в основном бывают непримечательными и нетребовательными, причем они как будто смотрят "сквозь людей", то у воспитателей преобладает тенденция не обращать на них внимания и оставлять их и в дальнейшем без стимуляции и без социальной "пищи". Поэтому пассивность и социальная незаинтересованность этих детей обычно еще углубляется с проекцией на задержку развития речи и всего психического развития вообще.

2. В среде избыточно изменчивой (хаотично необозримой) и аффективно также безучастной развитие ребенка будет отличаться избыточной, нерегулируемой гиперактивностью и недифференцированным интересом ко всему происходящему. Подобный "в целом гиперактивный" ребенок находится в постоянном движении и непрестанно переносит свое внимание. Он ищет все новых стимулов без направленного выбора, лишь бы "что-то происходило". С воспитательной точки зрения такой ребенок по причине своего постоянного беспокойства бывает трудным, он постоянно отвлекает воспитателя, не предоставляя ему при этом удовлетворения, которое обычно от ребенка ожидается. Он вызывает, поэтому, во взрослых скорее отрицательные, ведущие к наказаниям, позиции. Во многих отношениях картина данных детей пересекается с клинической картиной детей с минимальной мозговой дисфункцией, в действительности же они обе нередко сочетаются, как это уже было нами указано. Беспокойство и несосредоточенность этих детей препятствуют у них развитию конструктивных игр и развертыванию осмысленной социальной коммуникации - их психическое развитие с заметной неравномерностью обычно запаздывает.

3. В среде избыточно изменчивой, однако предлагающей возможность эмоциональной зависимости, развитие ребенка будет направляться к "социальной гиперактивности": ребенок данного типа стремится ко все новым и новым контактам, причем безразлично от кого они случайно будут исходить. В отличие от в целом гиперактивных детей, активность у данных детей отличается социально-эмоциональной окраской, они любят с каждым поласкаться, прижимаются к случайному посетителю, лезут ко всем на колени и т. п. Взаимодействие, которое при этом возникает, характеризуется изменчивыми, хотя и положительными контактами; так же, как ребенок, ласкаясь прижимается ко всякому случайному человеку, так и каждый

взрослый человек с удовольствием погладит этих детей, но никто их по настоящему не любит.

4. В среде относительно устойчивой с выражено повышенной зависимостью развитие ребенка будет отличаться "гиперактивностью в специфической направленности". В данном случае ребенок, как правило, находит одно постоянное лицо, к которому он льнет, предпринимая всевозможные усилия для сохранения связей с данным лицом, даже за счет "социальных провокаций" - дурачеств, шалостей и т. п. Так как в условиях детских учреждений эти дети могут с трудом добиться исключительного внимания воспитательницы, то они бывают по своему также "трудными": их нередко характеризуют как крайне "ревнивых" и "эгоистичных". Если, однако, они остаются со своей воспитательницей одни, то бывают чрезвычайно милыми и послушными.

Приведенную теоретическую модель мы разработали с целью объяснения развития депривированных детей, но ее можно в общем применить также к развитию детей в семьях. Мы сами попытались это осуществить при интерпретации результатов анализа взаимодействия в семьях с ребенком с нарушениями поведения и с тревожным ребенком. По сравнению с семьями детей здорового развития, семьи детей с нарушениями поведения характеризовались повышенным уровнем изменения и безучастности; в собеседовании здесь можно отметить частые перерывы в разговоре и частые перемены темы, а также много несогласия. Наоборот, в семьях с тревожным ребенком попытки изменить тему и прервать разговор были редкими, а общий эмоциональный климат свидетельствовал о высокой взаимосвязи всех членов семьи (Лангмейер и др., 1979.). Было предпринято более подробное исследование, которое должно проверить приведенные теоретические предпосылки. Модель во времени и пространстве с двумя независимыми измерениями (изменение - устойчивость, независимость - зависимость) сходна с "циркумplexной" моделью, предложенной некоторыми авторами, исходившими из изучения семейных нарушений (например, Д. Г. Олсон и др., 1979, Д. Рейсс и др., 1980). Уже тот факт, что от самого разного отправного опыта приходят к сходным заключениям, подкрепляет впечатление, что указанные измерения имеют для развития ребенка основное значение и что предложенная модель может представлять хорошую основу для дальнейших исследований и для более действенной интервенции в пользу находящейся под угрозой детской популяции.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 3

Тема: Зарубежные теории психического развития (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема классификации направлений и теорий развития
2. Биогенетические теории развития
3. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера
4. Теория социального научения А. Бандуры
5. Психоаналитические теории развития: общая характеристика
6. Теория развития З. Фрейда

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. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981)

К. Н. Корнилов БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

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, 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 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 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 любят копать в земле, допустим даже с некоторой натяжкой, что мерилom 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 уравниванием 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.

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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
4. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 4

Тема: Зарубежные теории психического развития (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона
2. Теории объектных отношений М. Кляйн, М. Малер, А. Фрейд.
3. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения
4. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже
5. Теория морального развития Л. Колберга
6. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
4. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 5

**Тема: Теории психического развития в отечественной психологии
(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

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Выготский Л.С. «История развития высших психических функций»* (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботьяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)
2. *Выготский Л.С. «Проблема возраста»* (ч.3 «Проблема возраста и динамика развития») (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботьяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)

Л.С. Выготский ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВПФ (Из книги

Л.С.Выготский Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - С. 143-156)

Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны неопосредованные и опосредованные отношения между людьми. Неопосредованные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия. Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться того, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. В описаниях социального поведения шимпанзе приводятся многочисленные примеры, когда одно животное воздействует на другое или посредством действий, или посредством инстинктивных автоматических выразительных движений. Контакт устанавливается через прикосновение, через крик, через взгляд. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов.

На более высокой ступени развития выступают, однако, опосредованные отношения между людьми, существенным признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из

естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее.

Таким образом, подражание и разделение функций между людьми— основной механизм модификации и трансформации функций самой личности. Если мы рассмотрим первоначальные формы трудовой деятельности, то увидим, что там функция исполнения и функция управления разделены. Важный шаг в эволюции труда следующий: то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке. Это, как мы увидим ниже, основной механизм произвольного внимания и труда.

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т. е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т. е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношений внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т. е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область, отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух Людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т. е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка

появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми.

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит по существу общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории, чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную проблемой детского

коллектива, мы видели: высшие психические функций, например функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении,, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции,. найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа—показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полу готовом или зачаточном виде, в коллективе она разворачивается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.

....

Остановимся несколько подробнее на том значении, какое имеют найденные нами основные положения относительно анализа, структуры и генезиса культурных форм поведения для психологии ребенка.

Начнем с основного положения, которое нам удалось установить при анализе высших психических функций и которое состоит в признании естественной основы культурных форм поведения. Культура ничего не создает, она только видоизменяет природные данные сообразно с целями человека. Это чисто ассоциативный подстрой высших форм поведения, фундамент, на котором они возникают, фон, из которого они питаются.

Второе положение, найденное нами в анализе, вносит существенное дополнение к сказанному сейчас, а именно: в процессе культурного развития у

ребенка происходит замещение одних функций другими (естественных культурными – *мое дополнение* (В.С. Волченков)).

Третье положение, которое мы нашли выше, гласит: основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения. Таким образом, выделение функций, употребление знака имеют особо важное значение во всем культурном развитии. Умение употреблять знаки в качестве вспомогательного средства поведения исчезает, по-видимому, только вместе с наступлением безумия.

Наконец, четвертое и последнее из найденных нами положений раскрывает особенности овладения ребёнком собственным поведением. надо различать степени развития той или иной функции и степени развития овладения этой функцией. Всем известно, какую огромную диспропорцию образует развитие высших и низших функций у умственно отсталого ребенка. Для дебильности характерно не столько общее равномерное снижение всех функций, сколько недоразвитие именно высших функций при относительно благополучном развитии элементарных. Поэтому мы должны исследовать не только то, какой памятью обладает умственно отсталый ребенок, но и то, как, насколько он умеет использовать свою память. Недоразвитие умственно отсталого ребенка и заключается в первую очередь в недоразвитии высших форм поведения, в неумении овладеть собственными процессами поведения, в неумении их использовать.

Выготский Л.С. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА (Собрание сочинений. Т.4, ч. 2)

3. Проблема возраста и динамика развития

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностику развития называют обычно систему исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок. Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих

нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития—первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматиологии детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. е. определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики развития. В сущности говоря, определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем.

Разумеется, знание итогов вчерашнего развития — необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой цикл. Но мы знаем, что основным законом развития является разновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы

неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением *зоны ближайшего развития*. Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста, /^-основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесообразные действия, самостоятельно выполняемые животными. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко

за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не "способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и не свойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьянним детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.

Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания.

При таком определении этого понятия мы можем установить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показатель для уже созревших его способностей и функций. Они-то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше

значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.

Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка⁷.

Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи той степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год.

Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся однолетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

Мы пояснили принцип диагностики незрелых процессов и свойств на примере умственного развития ребенка.

Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.

Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значение этого определения.

Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.

Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав⁸. Сейчас мы остановимся только на самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего — грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и

грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и мало плодотворно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок 1 1/2 лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой*. Ее задача—выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса. В отличие от симптоматической диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть *клинической диагностикой*.

Общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т. е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса

развития. Гезелл считает, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически, что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития — форма сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерил развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удастся определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодный в объяснительном, прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь — кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь — головная боль. Такой диагноз по существу пустой, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития — умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не

предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь — кашель.

Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
5. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.

Занятие № 6

Тема: Теории психического развития в отечественной психологии (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина
2. Теория развития личности Л.И. Божович
3. Модель развития общения М.И. Лисиной

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. 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.)
2. 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.)

Л. И. Божович ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

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 обуславливает 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») 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-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 воздействиями². (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 поле их восприятия раздражителями³. (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.

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.

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 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 схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольного 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 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 и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созданием) 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.

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.

М. И. Лисина ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ У ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ СЕМИ ЛЕТ ЖИЗНИ

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, 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.

Итак, **формой общения** мы называем деятельность общения на определенном этапе её развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризующую 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 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 разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не 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 обуславливает 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 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 людей 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 предыдущей формы общения содержание психической деятельности перестает

соответствовать старой форме, обеспечивавшей в течение некоторого времени прогресс психики, разламывает ее и обуславливает 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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития: Учеб. пос.: 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 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. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
5. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2006. – 366 с.

Занятие № 7

Тема: Возрастная периодизация психического развития человека (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации
2. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
3. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации
4. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов
5. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину

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.)

2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста (ч.1 Проблема возрастной периодизации детского развития; ч.2. Структура и динамика возраста) (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)

Д.Б.Эльконин К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

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.

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 людей», 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 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 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,

б) 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.

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 возможностями 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 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 развития 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.

Выготский Л.С. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА (Собрание сочинений. Т. 4, ч. 2)

1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную

на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес до 2—2½ лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6½ лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии:

абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промолуаров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «... Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных

теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наимаксимальной степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в

теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет *эпохами* и *стадиями* времени детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами*, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития².

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая

часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его отклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недialeктически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического

воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемое или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемое™ к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемое в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти

периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества!

Это и имеют в виду в "первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7—8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежаются стабильными и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием,

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс)³, так и детское развитие—эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды—только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в

кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они 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, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием

стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание— ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии— первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: пред-критической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов⁴.

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой— эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и

включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде: Кризис новорожденности. Младенческий возраст (2 мес - 1 год). Кризис одного года. Раннее детство (1 год - 3 года). Кризис 3 лет. Дошкольный возраст (3 года-7 лет). Кризис 7 лет. Школьный возраст (8 лет-12 лет). Кризис 13 лет. Пубертатный возраст (14 лет-18 лет). Кризис 17 лет.

2. Структура и динамика возраста

Задача настоящего параграфа — установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.

Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом—в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно — побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Поясним это на примерах. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом как его «отношение к среде» (К. Маркс)⁶, и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности, то увидим, что при переходе от одного возраста к другому растут и развиваются не столько отдельные частичные стороны сознания, отдельные его функции или способы деятельности, сколько в первую очередь изменяется общая структура сознания, которая в каждом данном возрасте характеризуется прежде всего определенной системой отношений и зависимостей, имеющих между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному

новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа—к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

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

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития—неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о

детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде, всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, именно вопрос о происхождении, или генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста,— вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это — значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб. : Питер. — 2019. — 944 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. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
5. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.

2 курс

Занятие № 8

Тема: Пренатальное развитие. Младенчество (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика пренатального периода развития человека
2. Кризис новорожденности
3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве
4. Познавательное развитие младенца
5. Развитие речи в младенчестве. Стадии доречевого этапа развития речи
6. Психомоторное развитие младенца
7. Предпосылки личностного развития в младенчестве
8. Феномен детской привязанности
9. Стили родительского воспитания и развитие личности
- 10 Кризис 1 года

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. 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.)

Дж. Боулби ДЕТЯМ – ЛЮБОВЬ И ЗАБОТУ

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 беспокоивают, 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 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), 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 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.

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. Насколько 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 весит 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 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 иной матери уже в три месяца. Тем не менее, все соглашались 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. 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-четырёх 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 беспокоит. Он обычно проявляется в следующем: а) враждебная реакция на мать при воссоединении с ней, вплоть до отказа узнавать ее; б) чрезмерная требовательность к матери или ее «заместителю», в которой интенсивное использование матери сопровождается своеволием, острой ревностью, сильными припадками гнева; в) радостная, но неглубокая привязанность ко всем доступным 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 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, соглашались 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 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 страдают, другие нет? В противоположность младшей группе те дети этого 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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 9

Тема: Ранний возраст (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте
2. Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте
3. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте
4. Развитие речи в раннем возрасте
5. Личностное развитие ребенка 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.)

Л. И. Божович, Л. С. Славина ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОТ МЛАДЕНЧЕСТВА К РАННЕМУ ВОЗРАСТУ

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 организовав 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, но 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 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.

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 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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб. : Питер. — 2019. — 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. — М. : Академия. — 2017. — 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. — М.: Педагогическое об-во России, 2000. — 448 с.

5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 10

Тема: **Дошкольный возраст (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, воображения и мышления в дошкольном возрасте
7. Развитие речи в дошкольном возрасте
8. Личностное развитие дошкольника
9. Психологическая готовность к школе, ее структура и содержание
10. Кризис 6-7 лет

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.)
2. *Люблинская А.А.* Активность и направленность дошкольника (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)

Л.С.Выготский ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

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 интеллектуализация этой проблемы.

Я склонен придать этому вопросу даже более общее значение и думаю, что ошибкой целого ряда возрастных теорий являются 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. е. перед нами всякий ребенок предстает 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 одной 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 возрастной 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 имели 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 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 устранимых 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 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 т. 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 разворачивается 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; 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 мнимой ситуацией. Уже мнимая ситуация включает 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, 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, чтобы 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.

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 игрой 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 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 развитию 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 спичек, 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 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 двигательной-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 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 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 дробе — 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.

В 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

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 действие 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 произвольно 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

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.

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, исполняет 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 отодвигается 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 — 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 полем, 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 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 в 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 своего 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; 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 добегит 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 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.

**А.А.Люблинская АКТИВНОСТЬ И НАПРАВЛЕННОСТЬ
ДОШКОЛЬНИКА**

...Быть активным — значит находиться в состоянии действований. 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.

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 «привлекательность», идущая от вещей, ослабевает. Активность ребенка все чаще побуждается его интересами и потребностями.

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 пытливости 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.

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...

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. 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:

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.

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 удастся 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 действия 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 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 ребенком 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 — это 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 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.

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 действовање 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.

Литература для изучения:

1. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пос. / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
6. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
7. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
8. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 11

Тема: Младший школьный возраст (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте
2. Познавательное развитие младшего школьника
3. Личностное развитие младшего школьника
4. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми
5. Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах)

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.)
3. *Маркова А.К.* Периодизация речевого развития (Психология развития личности: Хрестоматия / Сост. И.В. Ботьяновская, Н.М. Плескачева и др. - Мн.: БГПУ, 2010)

А. Крутецкий ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

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 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 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.

А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАКРЫТОМ ДЕТСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ

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 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, «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 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 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 в 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 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 напряженная потребности в этом общении. 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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 12

Тема: Подростковый возраст (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие
2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте
3. Познавательное развитие в подростковом возрасте
4. Развитие личности подростка
5. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми
6. Полоролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском 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.)
3. 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.)

И.С.Кон, Д.Н.Фельдштейн ОТРОЧЕСТВО КАК ЭТАП ЖИЗНИ И НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА

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 не 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 созревание, социальный ряд — процессы обучения, 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....

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 молодежи, и в развитии отдельной личности. Юноша может быть достаточно зрелым в сфере трудовой деятельности, 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 превосходит будущее его положение, которого он фактически 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 зависит 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, 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 понимании 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 этого 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.

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 частности, 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 подростков 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 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 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. Предоставить 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 школьника со вступлением в подростковый возраст часто резко меняется отношение к учебе, обостряются отношения с окружающими.

Родителям, 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 ней в мире интересов подростка очень важное место занимают спорт, техническое и художественное творчество и многое другое.

Д.И.Фельдштейн ОСОБЕННОСТИ СТАДИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

...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 обуславливают 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.

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 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, влияя на общий жизненный тонус детей. Четко проявляется неприятие оценок 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 удовлетворить 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 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 равноуровневыми 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.

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 разворачивается 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 включает 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.

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.

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.

Накопление объема разных форм социально признаваемых дел приводит на второй стадии данного периода, в 12—13 лет, к разворачиванию 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-практической деятельности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении, самореализации.

М.Ю.КОНДРАТЬЕВ **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 становится 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 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 ожиданий, 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 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 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 ожиданиям 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 «игровое заикливание» 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 дисбалансом 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, 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 сегодняшним 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 находятся 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 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 немислимо подлинное интимно-личное общение ни в группе, ни в диаде. <...>

Рассмотрение проблематики отклоняющегося поведения подростков <...> позволяет вычлнить 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 деятельности, реализация которой в ее социально принимаемых и одобряемых формах и соответствует экспектациям социума, предъявляемым стоящему на пороге зрелости индивидуума.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Г. Долджин. – СПб. : Питер. – 2011. – 816 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 13

Тема: Юношеский возраст (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте
2. Познавательное развитие в юношеском возрасте
3. Развитие личности в юности
4. Психологический анализ причин отклоняющегося поведения 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.)
2. Мудрик А.В. Юношеский тип общения (Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пос. / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Воронеж, 2003. – 400 с.)
3. Кон И.С. Норма и патология. Девиантное поведение и личность (Кон И.С. Психология ранней юности. — М, 1989)

А.В.Мудрик СОВРЕМЕННЫЙ СТАРШЕКЛАССНИК

Возраст ранней юности, а именно к нему относятся старшекласники, не всегда признавался в истории культуры как особый этап 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 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 растёт 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 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 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 – отличие 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...

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 потенциалы** 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, 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 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 большей 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...

А.В.Мудрик ЮНОШЕСКИЙ ТИП ОБЩЕНИЯ

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 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 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 полупрофессионального 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 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).

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 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 свой 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 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.

И.С.Кон **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ** (*Психология ранней юности. М., 1989*)

1. Норма и патология

В литературе о переходном возрасте часто фигурирует понятие «трудный подросток». Но что значит — «трудный»? Для кого, чем и почему?

«Надо остерегаться смешивать «хороший» с «удобный...», — писал Януш Корчак. — Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремятся усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований». «Трудный подросток» — подчас всего лишь неудобный для взрослых. Имея в виду эту предрасположенность взрослых к собственному психологическому удобству в отношениях с подростком, осторожнее будет начать с характеристики не самих подростков, а тех черт их поведения, которые нас заботят.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. *Девиантное* поведение — это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о *делинквентном* (противоправном) и *криминальном* (преступном) поведении.

Юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляет собой группу повышенного риска. Почему?

Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции. Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

Как проявляется это в конкретных явлениях, с которыми приходится сталкиваться учителям и родителям?

Алкоголизация (злоупотребление алкоголем) и ранний алкоголизм. Эта опасность распространена у нас очень широко. По данным одного выборочного опроса (Ф. С. Махов, 1982), спиртные напитки в VIII классе употребляли примерно 75 процентов, в IX — 80 процентов, в X — 95 процентов мальчиков. Это, конечно, не пьянство, но чем раньше ребенок

приобщается к алкоголю, тем сильнее и устойчивее будет его потребность в нем.

Особенность фармакологического воздействия алкоголя на психику заключается в том, что, с одной стороны, он, особенно в больших дозах, подавляет психическую активность, а с другой, особенно в малых дозах, стимулирует ее, снимая сознательное торможение и тем самым давая выход подавленным желаниям и импульсам. Сравнительно-социологические и этнографические исследования пьянства выявили несколько закономерностей (М. Бэкон, 1981).

1. Поскольку опьянение снижает переживаемое индивидом чувство тревоги, пьянство чаще встречается там, где больше социально-напряженных, конфликтных ситуаций.

2. Выпивка связана со специфическими формами социального контроля; в одних случаях они являются элементом каких-то обязательных ритуалов («церемониальное пьянство»), а в других выступает как антинормативное поведение, средство освобождения от внешнего контроля.

3. Основной мотив пьянства у мужчин — желание чувствовать себя и казаться сильнее; пьяный старается привлечь внимание к себе, чаще ведет себя агрессивно, нарушает нормы обычного поведения и т. д.

4. Алкоголизм часто коренится во внутреннем конфликте, обусловленном стремлением личности преодолеть тяготящее ее чувство зависимости. Это имеет свои социально-педагогические предпосылки. Если строгость воспитания и дефицит эмоционального тепла в раннем детстве сменяются затем установкой на самостоятельность и личные достижения, человеку трудно совместить эти противоречивые установки. Это вызывает чувство зависимости, мотивационный конфликт, находящий временное разрешение в алкогольном опьянении, создающем иллюзию свободы (Г. Барри, 1976).

Что способствует алкоголизации подростков и юношей? Выпивая, подросток стремится погасить характерное для него состояние тревожности и одновременно — избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль играют также стремление к экспериментированию и особенно нормы юношеской субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И само собой разумеется, действует отрицательный пример родителей.

Наркотизм (употребление наркотиков) и подростковая наркомания. Эту проблему у нас долго замалчивали, хотя она чрезвычайно серьезна.

Если говорить о здоровье подростков, начинать надо с курения. По выборочным данным ЦНИИ санитарного просвещения среди московских десятиклассников курят 62 процента юношей и 16 процентов девушек, причем

каждый шестой курящий выкуривает более 20 сигарет в день и каждый второй - от 10 до 20 (А. Бойко, 1984).

Растет и употребление наркотиков и их различных заменителей. В 1984 г. органами МВД СССР было зафиксировано 75 тысяч людей, употребляющих наркотики, а в первом квартале 1987 г. – 123 тысячи, из них 14 тысяч несовершеннолетних. В Москве в 1986 г. подростков, употребляющих наркотические вещества, было выявлено в 5 раз больше, чем в 1985 г. За 2-3 года в 5 раз увеличилось и число токсикоманов, среди которых преобладают школьники и учащиеся ПТУ.

Конечно само по себе употребление наркотика не обязательно делает человека наркоманом. Существуют разные уровни наркотизации (А. Е. Личко, 1983):

- 1) единичное или редкое употребление наркотиков;
- 2) многократное их употребление (в англоязычной литературе это называют «злоупотреблением наркотиками»), но без признаков психической или физиологической зависимости;
- 3) наркоманья I стадии, когда уже сформировалась психическая зависимость, поиск наркотика ради получения приятных ощущений, но ещё нет физической зависимости и прекращение приема наркотика не вызывает мучительных ощущений абстиненции;
- 4) наркомания II стадии, когда сложилась физическая зависимость от наркотика и поиск его направлен уже не столько на то, чтобы вызвать эйфорию, сколько на то, чтобы избежать мучений **абстиненции**;
- 5) наркоманья III стадии — полная физическая и психическая деградация.

Первые две стадии развития обратимы; по мнению П. Нобла (1970), только 20 процентов подростков, относящихся ко второму из указанных уровней, в будущем становятся настоящими наркоманами. Однако степень риска зависит также от возраста, в котором начинается употребление наркотика, и от характера наркотического средства (к опиатам привыкают вдвое быстрее, чем к транквилизаторам).

Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений и переживаний. По наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. Иногда первую дозу навязывают обманом, под видом сигареты или напитка. Вместе с тем это групповое явление, связанное с подражанием старшим и влиянием группы. До 90 процентов наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях сверстников, собирающихся в определенных местах. У них есть специфический жаргон и мы его назовем, чтобы учитель знал, о чем говорят подчас ученики: «план», «дурь» — гашиш,

«косяк» — папироса с гашишем, «кода» — кодеин, «марфа» — морфий, «колеса» — таблетки, «стекло» — ампулы, «машина» — шприц, «сесть на иглу» — начать внутривенные вливания, «кайф» — эйфория, «ломка» — абстиненция, «дыра» — источник снабжения наркотиком и т. п. Есть у наркоманов и стереотипы поведения. Школа большей частью об этом не знает и на соответствующие симптомы не обращает должного внимания.

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

Агрессивное поведение. Жестокость и агрессивность всегда были характерными чертами группового поведения подростков и юношей. Такие фильмы, как «Чучело» и «Игры для детей школьного возраста», только привлекли внимание взрослых к фактам, которые все они прекрасно знали, но пытались забыть. Это и жестокое внутригрупповое соперничество, борьба за власть, борьба (зачастую без правил) за сферы влияния между разными группами подростков, и так называемая «немотивированная агрессия», направленная часто на совершенно невинных, посторонних людей.

Трое 16—17-летних подвыпивших юнцов остановили на улице тихого 13-летнего мальчика, отобрали у него деньги, а потом затащили в подвал, избили до потери сознания и нанесли тяжкие увечья. А перетаскивать бесчувственное тело мальчика им помогали, ни о чем не спрашивая, три девочки-восьмиклассницы, их подруги. Откуда такое берется?

Подростковая агрессия — чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей (бросил отец, плохие отметки в школе, отчислили из спортсекции и т. п.). Изощренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные маменькины сынки, не имевшие в детстве возможности свободно экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них — своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки: меня все считают слабым, а я вот что могу!

Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности при этом как бы стирается, личная моральная ответственность устраняется («А я что? Я — как все!»). Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

Суицидальное поведение. Проблема юношеских самоубийств многие годы была у нас под запретом. Поэтому среди неспециалистов распространены

два ошибочных мнения: 1) что самоубийства вообще и юношеские в особенности совершают только психически больные, ненормальные люди и 2) что именно юношеский возраст, в силу его кризисного, почти психопатологического характера, дает максимальный процент самоубийства. На самом деле подростки и юноши совершают самоубийства реже, чем лица старших возрастов. Но по сравнению с детским возрастом, когда сознательных самоубийств практически не бывает, их рост после 13 лет кажется огромным; во Франции в группе 15—19-летних самоубийство является четвертой, а в США — третьей по статистической значимости причиной смерти (после транспортных происшествий, насильственной смерти и рака). Причем в большинстве стран, где ведется статистика, за последние 30 лет количество юношеских самоубийств заметно возросло, в то время как среди взрослых показатели суицидов в значительной степени остались прежними (К. Хоутен, 1986).

У подростков значительно чаще, чем среди взрослых, наблюдается так называемый «эффект Вертера» — самоубийство под влиянием чьего-либо примера (в свое время опубликование гетевского «Вертера» вызвало волну самоубийств среди немецкой молодежи).

Следует иметь в виду, что количество суицидальных попыток многократно превышает количество осуществленных самоубийств. У взрослых они предположительно соотносятся как 6 или 10 к 1, а у подростков как 50:1 или даже 100:1. Поскольку большинство суицидальных попыток остаются неизвестными, многие специалисты считают даже эти цифры заниженными.

Среди подростков, обследованных А. Е. Личко (1983), 32 процента суицидальных попыток приходится на долю 17-летних, 31 процент — 16-летних, 21 процент — 15-летних, 12 процентов — 14-летних и 4 процента — 12—13-летних. Юноши совершают самоубийства как минимум вдвое чаще девушек; хотя девушки предпринимают такие попытки гораздо чаще, многие из них имеют демонстративный характер. Неудачные суицидальные попытки большей частью не повторяются; хотя 10 процентов мальчиков и 3 процента девочек от 10 до 20 лет, совершивших неудачные суицидальные попытки, в течение ближайших двух лет все-таки покончили с собой (Г. Отто, 1972).

Какие психологические проблемы стоят за юношескими самоубийствами?

В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей любая неудача вызывает произвольные мысли о смерти. Влечение к смерти, фрейдовский «Танатос» — не что иное, как попытка разрешить жизненные трудности путем ухода из самой жизни. Для юношеского возраста это особенно характерно. Из 200 авторов юношеских автобиографий и дневников, исследованных Норманом Килом (1964), свыше трети более или

менее серьезно обсуждали возможность самоубийства, а некоторые пытались его осуществить. Среди них такие разные люди, как Гете и Ромен Роллан, Наполеон и Бенджамен Констан, Якоб Вассерман и Джон Стюарт Милль, Энтони Тrollop и Беатриса Уэбб, Томас Манн и Ганди, Н. С. Тургенев и М. Горький... Большинство интеллигентных взрослых, с которыми беседовал известный педагог Ю. П. Азаров, также сказали, что в подростковом и юношеском возрасте, до 18—20 лет, им приходила в голову мысль об окончании жизни.

Разумеется, воображаемое и реальное самоубийство — вещи разные. «Приходя к мысли о самоубийстве, ставят крест на себе, отворачиваются от прошлого, объявляют себя банкротом, а свои воспоминания недействительными. Эти воспоминания уже не могут дотянуться до человека, спасти и поддержать его. Непрерывность внутреннего существования нарушена, личность кончилась. Может быть, в заключение убивают себя не из верности принятому решению, а из нестерпимости этой тоски, неведомо кому принадлежащей, этого страдания в отсутствие страдающего, этого пустого, не заполненного продолжающейся жизнью ожидания». Б. Пастернак имеет здесь в виду зрелых людей, чья жизнь сложилась настолько трагически, что они не нашли из нее другого выхода,— В. Маяковского, С. Есенина, М. Цветаеву, П. Яшвили, А. Фадеева.

Существует также психологический тип личности, для которого характерна устойчивая установка, склонность к уходу из конфликтных стрессовых ситуаций, вплоть до самой последней. Этот тип человека-самоубийцы описал Герман Гессе в романе «Степной волк».

«Самоубийца» не обязательно накладывает на себя руки или живет в особенно тесном общении со смертью. Он просто «смотрит на свое «я» — не важно, по праву или не по праву,— как на какое-то опасное, ненадежное и незащищенное порождение природы... кажется себе чрезвычайно незащищенным, словно стоит на узкой вершине скалы, где достаточно маленького внешнего толчка или крошечной внутренней слабости, чтобы упасть в пустоту. Судьба людей этого типа отмечена тем, что самоубийство для них — наиболее вероятный тип смерти, по крайней мере в их представлении. Причиной этого настроения, заметного уже в ранней юности и сопровождающего этих людей всю жизнь, не является какая-то особенная нехватка жизненной силы, напротив, среди «самоубийц» встречаются необыкновенно упорные, жадные, да и отважные натуры». Но каждое потрясение вызывает у них мысль об избавлении путем ухода. Для Гарри — Степного Волка «мысль, что он волен умереть в любую минуту, была для него не просто юношески грустной игрой фантазии, нет, в этой мысли он находил опору и утешение. Да, как во всех людях его типа, каждое потрясение, каждая

боль, каждая скверная житейская ситуация сразу же пробуждала в нем желание избавиться от них с помощью смерти».

Повод, из-за которого человек, независимо от возраста, кончает с собой, может быть совершенно незначительным. Человек пьянеет вовсе не от последней капли. Надо смотреть глубже, помня, что «когда нет самого важного, все становится неважным, и все неважное становится важным, и любое может стать смертельным».

Профилактика юношеских самоубийств заключается не в избегании конфликтных ситуаций — это невозможно, а в создании такого психологического климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным и неполноценным. В девяти случаях из десяти юношеские покушения на самоубийство — не желание покончить счеты с жизнью, а крик о помощи (Г. Отто, 1972). О подобных желаниях подростки и юноши часто говорят и предупреждают заранее; 80 процентов суицидных попыток совершается дома, в дневное или вечернее время, когда кто-то может вмешаться. Многие из них откровенно демонстративны, адресованы кому-то конкретному, иногда можно даже говорить о суицидальном шантаже. Тем не менее все это смертельно серьезно и требует чуткости и внимания учителей и психологов-консультантов, когда они, наконец, появятся в нашей школе.

Психические расстройства. Как уже говорилось, даже статистические нормы психического здоровья подростков и юношей по большинству психологических тестов несколько иные, чем для взрослых. Как сказывается это на их поведении, что в нем считать нормальным, а в каких случаях следует обращаться к психиатру? Вслед за К. Леонгардом и А. Е. Личко, целесообразно различать, с одной стороны, возрастнo-специфические психические расстройства (заболевания) и, с другой, характерные для этого возраста *акцентуации характера*, т. е. крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, в результате чего появляется избирательная уязвимость к определенным психогенным воздействиям при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Как связаны психические нарушения и закономерности нормального протекания переходного возраста? Здесь возможен ряд вариантов (А. Е. Личко, 1985).

1. Болезнь начинается в подростковом периоде только потому, что ее латентный, скрытый период простирается на много лет и она просто не успевает развиваться в детстве.

2. Нарушения вызываются тем, что в подростковом возрасте среда и общество начинают предъявлять индивиду непосильные для него требования. Например, усложнение учебных программ в старших классах выявляет у

некоторых подростков так называемую *пограничную умственную отсталость*, неспособность справиться с заданиями.

3. Возраст определяет своеобразие болезненных переживаний, накладывает отпечаток на протекание болезни. Например, у подростков разные психические заболевания внешне протекают в форме дисморфомании.

4. Переходный возраст ускоряет, подталкивает развитие нарушений, наметившихся уже в детстве.

5. Процессы переходного возраста предрасполагают подростка, делают его особенно восприимчивым к определенным неблагоприятным воздействиям.

6. Период полового созревания (пубертат) провоцирует выявление ранее скрытой патологии развития.

7. Пубертат и сам может быть причиной, ведущим звеном в серии патогенных изменений.

Если посмотреть на юношескую психопатологию не с точки зрения психиатрии, а с точки зрения психологии нормального развития, бросается в глаза ее особенно тесная связь с проблемами самосознания и эмоций.

Выше (глава III) уже говорилось, как сложен и противоречив процесс формирования эго-идентичности и Я-концепции. Не удивительно, что в переходном возрасте часто встречаются так называемые *личностные расстройства: синдром отчуждения, дереализация, деперсонализация, раздвоение личности.*

Нормальная жизнедеятельность личности означает не просто обмен информацией со средой, но и установление с ней каких-то эмоционально значимых отношений. В условиях стресса положение меняется; конфликтная ситуация, которую индивид не в силах разрешить, вызывает у него отрицательные эмоции огромной силы, угрожающие его психике и самому существованию. *Чтобы выйти из стресса, он должен разорвать связь своего «Я» и травмирующей среды или хотя бы сделать ее менее значимой.*

В повседневной жизни этому служит механизм **о с т р а н е н и я**. Термин этот, введенный В. Б. Шкловским и широко применявшийся Бертольдом Брехтом, означает разрыв привычных связей, в результате которого знакомое явление кажется странным, непривычным, требующим объяснения. «Чтобы мужчина увидел в своей матери жену некоего мужчины, необходимо «остранение», оно, например, наступает тогда, когда появляется отчим. Когда ученик видит, что его учителя притесняет судебный исполнитель, возникает «остранение», учитель вырван из привычной связи, где он кажется «большим», и теперь ученик видит его в других обстоятельствах, где он кажется «маленьким».

Будучи необходимой предпосылкой познания, остранение создает между субъектом и объектом психологическую дистанцию, которая легко перерастает

в *отчуждение*, когда объект воспринимается уже не только как странный и удивительный, но и как имманентно чуждый, посторонний, эмоционально незначимый. Психиатрический *синдром отчуждения* как раз и описывает чувство утраты эмоциональной связи со знакомыми местами, лицами, ситуациями и переживаниями, которые как бы отодвигаются, становятся чужими и бессмысленными для индивида, хотя он и сознает их физическую реальность.

Отчуждение как средство сделать травмирующее отношение эмоционально незначимым, **может быть направлено как на среду, так и на «Я»**. В первом случае (*дереализация*) чуждым, ненастоящим представляется внешний мир: «Я все воспринимаю не так, как раньше; как будто между мной и миром стоит какая-то преграда, и я не могу слиться с ним»; «Я все вижу и понимаю, но чувствую не так, как раньше чувствовал и переживал, точно утерю какое-то тонкое чувство»; «Внешний вид предмета как-то отделяется от реального его смысла, назначения этой вещи в жизни»; «Такое впечатление, что все вещи и явления потеряли свойственный им какой-то внутренний смысл, а я бесчувственно созерцаю только присущую им мертвую оболочку, форму».

Во втором случае (*деперсонализация*) имеет место самоотчуждение: собственное «Я» выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение реальности собственного тела, которое воспринимается просто как внешний объект, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции: «Если я иду в клуб, то надо быть веселым, и я делаю вид, что я веселый, но в душе у меня пусто, нет переживаний»; «Я — только реакция на других, у меня нет собственной индивидуальности»; «Жизнь потеряла для меня всякую красочность. Моя личность как будто одна форма без всякого содержания» (см.: Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация.—Л., 1981).

Юноши часто жалуются на подобные переживания. Если они являются острыми или хроническими, необходима консультация психиатра.

Если деперсонализация поражает прежде всего самосознание, то *депрессия* — эмоциональную жизнь личности. В обыденной речи депрессией называют сильную тоску, сопровождающуюся чувствами отчаяния и тревоги, а иногда — просто пониженное настроение. В ранней юности такие состояния довольно часты, причем тоска сплошь и рядом неотделима от скуки: нечем заняться, всё неинтересно, хоть вешайся! Психиатрическое понятие депрессии гораздо уже, но тоже достаточно неопределенно. В разных сочетаниях в ней представлены три главных момента (И. Вайнер, 1980): 1) депрессия как познавательная установка, включая отрицательный взгляд на себя, на мир и на будущее; 2) депрессия как состояние «обученной беспомощности», чувство неспособности контролировать события собственной жизни; 3) депрессия как

неспособность поступать так, чтобы получать необходимое личности положительное подкрепление.

Симптомы и характер протекания депрессии у подростков, как и у взрослых, весьма разнообразны. Однако у нее есть некоторые возрастные черты.

Начало депрессии у многих подростков связано с какими-то драматическими жизненными событиями в семье или школе (У. Хадженс, 1974). Еще важнее индивидуально-типологические факторы, особенно *локус контроля*. Напомним, что под ним понимается склонность индивида приписывать ответственность за важнейшие события или самому себе (внутренний, *интернальный* локус), или внешним факторам—другим людям, объективным условиям, судьбе (внешний, *экстернальный* локус). Подростки с экстернальным локусом, считая, что их жизнь зависит не столько от них самих, сколько от каких-то внешних сил, больше склонны к депрессии и тяжелее переживают ее (Л. Зигель и Н. Гриффин, 1984).

Развитию депрессии способствует также склонность винить во всех неприятностях и неудачах якобы неизменные свойства собственной личности. Согласно лонгитюдным данным (М. Селигман и Г. Элдер, 1986), эта склонность формируется в детстве под влиянием семейной среды (дети часто перенимают ее у матерей), ранних переживаний, связанных с потерей близких, а также критики со стороны учителей, приписывающих учебные неудачи ребенка его «неспособности» (девочек упрекают в личных недостатках чаще, и они воспринимают эти утверждения глубже, чем мальчики).

Наряду с общими для подростков и взрослых заболеваниями, переходный возраст имеет свои специфические расстройства. Прежде всего, это уже упоминавшаяся **дисморфомания** — бред физического недостатка и **дисморфобия** — страх изменения своего тела. Этот синдром чаще всего возникает в период полового созревания (80 процентов случаев) и преимущественно у девочек. Эти переживания варьируют от простой озабоченности подростка своей меняющейся внешностью до форменной одержимости её действительными или мнимыми дефектами. В первом случае озабоченность внешностью проявляется лишь в определенных ситуациях. Например, юноша, лицо которого покрыто угрями, избегает общества девочек, но свободно чувствует себя в мальчишеской компании. Очень худой подросток избегает пляжей, бассейнов и других мест, где нужно раздеваться, но в остальное время забывает о своей худобе. Такие дисморфомании поддаются психотерапии, а с возрастом вообще сглаживаются.

Но иногда недовольство собственным телом достигает уровня настоящего паранойяльного бреда, заслоняющего все остальное; подросток становится угрюмым, несчастным и озлобленным. Поскольку причины этих переживаний

обычно скрываются, о них можно только догадываться. Например, если юноша в отсутствие посторонних часто и подолгу подозрительно рассматривает себя в зеркале («симптом зеркала»), или упорно не желает фотографироваться, или стремится с помощью косметических операций «исправить нос» или «вырезать жир из ягодиц», то, конечно, нужна консультация психотерапевта.

Другая специфически подростковая болезнь — **синдром философской, или метафизической, интоксикации**. Мы видели, что интерес к глобальным проблемам бытия — нормальное и вполне положительное свойство юношеского интеллекта. Но у некоторых подростков эта черта гипертрофируется и принимает уродливые, непродуктивные формы. Изобретая всеобщие законы мироздания и планы переустройства мира, такие юноши совершенно не воспринимают критики в адрес своих идей и не могут связно и последовательно их изложить. Часто их влечет к «таинственным» проблемам — парапсихологии, оккультизму, контактам с внеземными цивилизациями и т. д. Непродуктивность воображения в сочетании со сверхценными идеями — возможный признак вялотекущей шизофрении.

В отличие от созерцательной, философской интоксикации, **синдром патологических увлечений** проявляется в деятельности. *Патологические хобби отличаются от нормальных подростковых увлечений*, по мнению А. Е. Личко, тремя признаками: 1) *крайней интенсивностью — во имя одного какого-то увлечения забрасывается все остальное, порой даже совершаются правонарушения;* 2) *необычностью и вычурностью; предмет таких увлечений выглядит странным, малопонятным;* 3) *непродуктивностью, работой вхолостую; подросток уверяет, к примеру, что занимается планированием городов, вычерчивает сотни примитивных схем, а о реальном планировании городов ничего не читал и читать не хочет.* Однако и здесь спешить с психиатрическими ярлыками не следует.

Поскольку все подростковые проблемы так или иначе связаны со школой, психиатры говорят о так называемых **школьных неврозах или фобиях**: упорном нежелании посещать школу, связанном, в частности, с неуспеваемостью, и т. п. Но, как справедливо замечает М.И. Буянов (1986), у школьников практически не бывает выраженных неврозов, которые не проявлялись бы в школе или не были связаны с её посещением. Тем не менее они не имеют единой этиологии, и нужно тщательно разбираться, что именно травмирует подростка: плохая успеваемость или конфликт с учителями или напряженные отношения с одноклассниками, и зависит ли это главным образом от социальной ситуации или же от индивидуальных особенностей старшеклассника.

Трудность распознавания юношеской психопатологии состоит в том, что девиантное поведение большей частью лишь гипертрофирует черты,

свойственные нормальным ребятам этого возраста. Это в особенности касается **акцентуаций характера**.

Описания разных типов акцентуации в психиатрической литературе выглядит обманчиво простым: гипертимный подросток отличается повышенной активностью, оптимизмом, общительностью, частой сменой увлечений; шизоидный — замкнутостью и некоммуникабельностью; астено-невротический — повышенной утомляемостью, раздражительностью и склонностью к ипохондрии; сензитивный — чрезмерной впечатлительностью и чувством собственной неполноценности; эпилептоидный — эмоциональной взрывчатостью, склонностью к периодам тоскливо-злобного настроения, когда нужен объект, на котором можно сорвать зло; истероидный — крайним эгоцентризмом, ненасытной жаждой постоянного внимания к своей особе; конформный — несамостоятельностью, постоянной оглядкой на других, зависимостью от микросреды и т. д.

Увлекающийся словесными оценками учитель легко разнесет по этим полочкам всех своих учеников. Между тем хороший психиатр ставит диагноз на основе тщательного исследования и натренированной годами опыта профессиональной интуиции. Учитель ими не обладает. Увлечение психиатрическими определениями может даже повредить ему: наклеив на трудного, не совсем понятного ему ученика удобный психиатрический ярлык, учитель тем самым как бы отгораживается от его индивидуальности и оправдывает свой отказ от поисков контакта с учеником.

Психиатрический «ликбез» нужен учителю для того, чтобы раньше и тоньше заметить потенциально опасные черты и ситуации и отреагировать на них своими, педагогическими методами. А если они не помогают — тактично, не травмируя ребенка и его родителей пугающими ярлыками, прибегнуть к помощи подросткового психиатра или психоневролога.

Противоправное поведение. В годы застоя правоохранительные органы, прежде всего милиция, убаюкивали общественность заверениями о неуклонном снижении преступности несовершеннолетних. Ныне МВД СССР признает, что за два последних десятилетия молодежная преступность в стране выросла в полтора, а подростковая — почти в два раза. В 1987 г. только несовершеннолетними совершено 165 тысяч преступлений, треть из них — учащимися ПТУ, 28 процентов — школьниками, каждое пятое — работающими подростками. Только на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних состоят почти полмиллиона ребят.

Что стоит за этими цифрами?

Грузинские социологи, опросив 1310 мальчиков с 10 до 18 лет из разных типов школ и сравнив ребят, состоящих на учете в инспекциях по делам

несовершеннолетних, с обычными подростками, получили следующую картину (А. Дулькин, М. Шония, 1986).

Наибольшую склонность к преступному поведению обнаружили 16—18-летние юноши. **Большинство делинквентных подростков (80 процентов против 16 процентов в контрольной группе) живет в неблагополучных семьях, что, в свою очередь, связано с плохими жилищными и материальными условиями, напряженными отношениями между членами семьи и низкой заботой о воспитании детей; характерные черты этих подростков — хроническая неуспеваемость, обособление от школьного коллектива и плохие взаимоотношения с учителями.**

По наблюдениям психиатров и криминологов, среди несовершеннолетних правонарушителей довольно много людей, которые, хотя и являются вменяемыми, имеют определенные отклонения от нормы. Например, по данным В. П. Емельянова, изучавшего в течение 5 лет несовершеннолетних преступников Саратовской области, 60 процентов из них имеют какие-то отклонения в психике. Среди психически здоровых юношей преступность в 1,7—2 раза ниже, чем у олигофренов, и в 15—16 раз ниже, чем у психопатов.

Однако взаимосвязь между юношеской преступностью, с одной стороны, и умственным развитием и психопатологией — с другой, неоднозначна и зависит от многих других факторов.

То же нужно сказать и о семейных условиях.

Г. М. Миньковский справедливо указывал на неправомерность усреднения данных о семьях с качественно различными свойствами.

В популярной литературе иногда утверждается, что девять десятых подростков-правонарушителей вырастают в криминогенных и слабых семьях. На самом деле такие семьи дают 30—40 процентов преступности (В. Д. Ермаков, 1978). Преувеличивается связь правонарушений подростков со структурой семьи: в последние два десятилетия две трети подростков-преступников росли в полных семьях. В тех случаях, когда развод происходит вследствие пьянства или аморального поведения одного из родителей, это способствует не ухудшению, а оздоровлению условий воспитания детей.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи **различают семьи с разным воспитательным потенциалом**. Г.М.Миньковский выделяет **по этому признаку 10 типов семьи**: 1) *воспитательно-сильные*; 2) *воспитательно-устойчивые*; 3) *воспитательно-неустойчивые*; 4) *воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними*; 5) *воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой*; 6) *воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой*; 7)

маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т. д.; 8) правонарушительские; 9) преступные; 10) психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых во всем контингенте обследованных Г. М. Миньковским семей составляет 15—20 процентов, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера семьи в целом. Это важнее, чем формальная полнота семьи, хотя вероятность противоправного поведения подростков из неполных семей в 2—3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35—40 процентов выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для третьего типа семьи (10 процентов выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т. п.), которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15—20 процентов выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10—15 процентов выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4—5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9—10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80 процентов преступлений (в 20—50 процентах случаев безнадзорным оказывался и потерпевший подросток), но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Но однозначной связи между преступным поведением в ранней юности и определенным стилем семейного воспитания — дефицитом родительского тепла и внимания или, напротив, гиперопекой — не обнаруживается.

Судя по лонгитюдным данным (Л. Роббинс, 1966), влияние самой юношеской делинквентности на судьбу взрослого человека также неоднозначно. Чем тяжелее делинквентное поведение подростка (юноши), тем

вероятнее, что он будет продолжать его и взрослым. Однако статистически средняя делинквентность у большинства подростков с возрастом прекращается.

Итак, важно не только то, сколько и какие проступки совершил данный подросток, но и субъективный личностный смысл такого поведения. ***В целом исследования подтверждают гипотезу Э. Эриксона о значении для подростка отрицательной идентичности, в которой подросток подчас ищет и находит убежище от трудностей и противоречий взросления. Формирование отрицательной идентичности тесно связано с включением подростка в девиантную субкультуру; «скачок» здесь происходит в среднем около 15 лет. У 15—18-летних юношей делинквентное поведение связано с неосознаваемым пониженным уровнем самоуважения, чего еще не наблюдается у 11—14-летних (Д. Манн, 1976)***

2. Девиантное поведение и личность

*Нет ничего более страшного для человека, чем
другой человек, которому нет до него никакого дела.*

Осип Мандельштам. О собеседнике

Как ни различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой. Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени, как уже указывалось, совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы). **Что же касается индивидуально-личностных факторов, то самыми важными и постоянно присутствующими бесспорно являются локус контроля и уровень самоуважения.**

Наиболее серьезной попыткой установить между этими факторами не просто статистические корреляции, а причинную связь является **теория девиантного поведения американского психолога Говарда Кэплана**, проверенная на изучении употребления наркотиков, делинквентного поведения и ряда психических расстройств, в том числе лонгитюдным методом.

Кэплан (1975, 1980, 1982) начинал с изучения взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением. Поскольку каждый человек стремится к положительному образу «Я», низкое самоуважение переживается как неприятное состояние, а принятие себя ассоциируется с освобождением от травмирующих переживаний. Это побуждает людей поступать так, чтобы уменьшать субъективную вероятность самоуничтожения и повышать субъективную вероятность принятия себя. Люди, сильнее других

страдающие от самоуничижения, испытывают большую потребность в том, чтобы своим поведением изменить это состояние. Поэтому людей, в целом принимающих себя, всегда значительно больше, чем отвергающих себя, склонных к самоуничижению.

Пониженное самоуважение статистически связано у юношей практически со всеми видами девиантного поведения — нечестностью, принадлежностью к преступным группам, совершением правонарушений, употреблением наркотиков, пьянством, агрессивным поведением, суицидальным поведением и различными психическими нарушениями (Кэплан, 1975). Чем объясняется эта связь?

В научной литературе на сей счет существуют четыре главные гипотезы.

1. Девиантное поведение способствует снижению самоуважения, потому что вовлеченный в него индивид невольно усваивает и разделяет отрицательное отношение общества к своим поступкам, а тем самым и к себе.

2. Низкое самоуважение способствует росту антинормативного поведения: участвуя в антисоциальных группах и их действиях, подросток пытается тем самым повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

3. При некоторых условиях, особенно при низком начальном самоуважении, девиантное поведение способствует повышению самоуважения.

4. Кроме делинквентности важное влияние на самоуважение оказывают другие формы поведения, значимость которых с возрастом меняется.

Сравнивая долгосрочную динамику самоуважения подростков, начиная с 12-летнего возраста, с их участием или неучастием в девиантном поведении, Кэплан нашел убедительные свидетельства в пользу второй и третьей гипотез. Оказалось, что у подавляющего большинства подростков положительные самооценки превалируют над отрицательными, причем с возрастом эта тенденция усиливается — самокритика, недовольство собой помогают преодолевать замеченные недостатки и тем самым повышать самоуважение. Однако у некоторых подростков этого не происходит, и они постоянно чувствуют себя неудачниками. Их негативное самовосприятие складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта.

Во-первых, они считают, что не имеют личностно-ценных качеств или не могут совершить личностно-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия.

Во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно.

В-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов субъективного опыта.

Потребность в самоуважении у таких подростков особенно сильна, но поскольку она не удовлетворяется социально приемлемыми способами, то они обращаются к девиантным формам поведения. Кэплан (1980) сравнил уровень самоуважения 12-летних подростков с их последующим (в течение ближайшего года или трех лет) участием в 28 различных формах девиантного поведения. В 26 случаях корреляции оказались статистически значимыми, т. е. низкое самоуважение положительно связано с формами девиантного поведения (мелкие кражи, исключение из школы, угрозы самоубийств, ломка вещей, эмоциональные взрывы и др.).

Почему же это происходит? *Чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед выбором либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, стремление уклониться от них, напротив, растет. В результате и установки, и референтные группы, и поведение подростка становятся все более антинормативными, толкая его все дальше по пути девиации.*

Достигается ли при этом цель — повысить самоуважение? При определенных условиях — да. Алкоголик, например, в состоянии опьянения не осознает своей ущербности и может даже гордиться собой. Принадлежность к преступной шайке дает социально ущербному индивиду новые критерии и способы самоутверждения, позволяя видеть себя в благоприятном свете не за счет социально положительных, в которых он оказался банкротом, а за счет социально отрицательных черт и действий. Новая, негативная социальная идентичность предполагает и новые критерии самооценок, зачастую прямо противоположные прежним, так что бывший минус становится плюсом.

Разумеется, девиация — не лучший и не единственный способ избавиться от чувства самоуничижения. «Высокое самоуважение» преступника нередко проблематично, в нем много напускного, демонстративного, в глубине души он не может не измерять себя общесоциальным масштабом, и рано или поздно это сказывается. Тем не менее девиантное поведение как средство повышения самоуважения и психологической самозащиты достаточно эффективно.

Компенсаторные механизмы, посредством которых подросток «восстанавливает» подорванное самоуважение, не совсем одинаковы для той или иной стороны его «Я». Чувство своей недостаточной маскулинности может

побудить подростка начать пить или курить, что повышает его самоуважение как «крепкого парня». Но этот сдвиг не обязательно распространяется на другие элементы Я-концепции. Кроме того, подростковое самоуничижение снимается девиантным поведением лишь постольку, поскольку такое поведение принято в соответствующей субкультуре, в случае же смены субкультуры оно теряет смысл.

Девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным. Подросток, как правило, хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам (конституциональные факторы, социальные условия, неумение правильно определить свои социальные идентичности и роли, противоречивые ожидания значимых других, недостаток материальных ресурсов, плохое овладение нормальными способами социальной адаптации и / или преодоления трудностей) он не может, этого сделать. Это отражается в его самосознании и толкает на поиск в других направлениях.

Важнейший фактор такого развития — девиантные сверстники (Г. Кэплан, Р. Джонсон, К. Бэйли, 1987). Наличие девиантной группы: а) облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне готова; б) обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях и в) уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей.

При этом образуется порочный круг. Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание, интерес и т. д. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы, особенно если он вырос в нормальной среде, где такие действия осуждаются. Наконец, девиантные действия вызывают отрицательное отношение к санкциям со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Для этой ситуации характерно формирование обратной зависимости между отношениями подростка в семье и степенью его вовлеченности в девиантные группы. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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 : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 448 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Г. Долджин. – СПб. : Питер. – 2011. – 816 с.
7. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер – СПб. Питер, 2003. – 976 с.

Занятие № 14

Тема: **Ранняя зрелость (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема построения возрастной периодизации развития взрослого человека
2. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней зрелости
3. Познавательное развитие в ранней зрелости
4. Личностное развитие в ранней зрелости
5. Особенности семейного цикла в ранней зрелости
6. Профессиональная (трудовая) деятельность в ранней зрелости
7. Кризисы развития в ранней зрелости

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Максимов М.* Улитка ломает панцирь (Популярная психология / Хрестоматия. – М., 1990)

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 обрывает новую. 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 напрямую 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 (далее 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.

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-восемью 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. е. 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 удесятенной 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 здоровую⁴». 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.

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, бежит вокруг нее и случайно оказывается у края тротуара, собираясь ступить на мостовую. Тут же раздаётся 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 подросток, он гуляет один. Он вновь оказывается у края тротуара, собирается сделать шаг и вдруг слышит: «Стоп, нельзя!» с родными материнскими интонациями. Откуда же несется это: «Стоп, 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 подросток, 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 «Стоп, 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 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 впечатлений, 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 получиться. 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.

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?

Литература для изучения:

1. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 544 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.

Занятие № 15

Тема: Средняя взрослость (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней взрослости
2. Познавательное развитие в средней взрослости
3. Личностное развитие в средней взрослости
4. Особенности семейного цикла в средней взрослости
5. Профессиональная деятельность в средней взрослости
6. Кризис середины жизни («среднего возраста»)

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. Массен П., Конгер Дж. и др. «Развитие личности в среднем возрасте» (Психология личности / Тексты. М., 1982)

П.Массен, Дж.Конгер, Дж.Каган и Дж.Гивитц РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

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. Самоактуализующиеся 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, 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 застои 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

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 описания 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 и 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.

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 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, подрастают и покидают дом дети. Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к такого рода 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 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.

Литература для изучения:

1. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 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. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
4. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.

Занятие № 16

Тема: Поздняя зрелость (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика возраста поздней зрелости
2. Периодизация развития в поздней зрелости
3. Причины старения: анализ теорий старения
4. Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней зрелости

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. *Александрова М.Д.* Геронтогенез человека (Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб., 2001. – 512 с.).
2. *Франкл В.* 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.).

М.Д.Александрова ГЕРОНТОГЕНЕЗ ЧЕЛОВЕКА

О термине «геронтогенез»

Термин «геронтогенез» только еще начал входить в научный обиход. Необходимость этого термина определяется тем, что другие термины, такие,

например, как «обратное развитие», «инволюция», не соответствуют самой природе того процесса, каким является старение. Слово «геронтогенез» обозначает понятие, содержанием которого и является *становление старости*, т.е. тот запрограммированный естественным отбором период онтогенеза, за которым следует смерть (кстати сказать, можно говорить и о развитии смерти, татаногенезе).

Слово «инволюция», в противоположность слову «эволюция», обозначающему движение вперед, означает движение назад, к исходным позициям, «обратное развитие» или остановку движения. Нет ничего менее удачного, чем этот термин в применении к старению.

Онтогенез — индивидуальное развитие особи — начинается с зарождения, когда соединяются мужские и женские клетки и происходит дробление яйца. Наиболее специфическим для развития оплодотворенного яйца, а затем эмбриона является реализация колоссальных энергетических ресурсов, которые заложены в этих живых образованиях, необычайно бурное развитие, связанное с распадом и непрерывным самовозобновлением. Количество энергии не только расходуется, но и накапливается для новых стадий жизни. Стареющий организм, отмирая и умирая, никогда не приходит к своему исходному состоянию. В нем процесс катаболизма (разрушение) начинает резко преобладать над анаболизмом (накопление), энергетический баланс не восстанавливается, жизненных ресурсов становится все меньше и меньше. Живое происходит от живого. В старости же живое постепенно переходит в мертвое; *специфическое, структурное, асимметричное* превращается в аморфное или кристаллическое.

Есть лишь частные случаи в развитии процесса старения, когда какие-то функции или процессы становятся похожими на исходные. Сходство между ребенком и стариком — лишь внешняя аналогия. Об этом различии Б.Г.Ананьев пишет: «Так или иначе, но внешнее сходство между детством и старостью по некоторым нейродинамическим характеристикам, о котором говорилось раньше, на самом деле маскирует глубокое различие» (Ананьев 1968).

Геронтогенез — то слово, которое вполне адекватно обозначает *сложный, противоречивый, не линейный и фазный процесс*, каким на самом деле является старение. Выдающийся советский геронтолог И.В.Давыдовский подчеркивает, что старость *есть жизнь в новых условиях взаимоотношения организма со средой*. Старый организм предъявляет к внешней среде иные условия, чем молодой организм. С нашей точки зрения, основной движущей силой или основным противоречием старости является неуклонное движение индивидуума навстречу смерти, с одной стороны, и

инстинкт самосохранения — с другой. Пока человек может бороться за жизнь, боится смерти, — он живет (душевно больные люди часто не боятся смерти, они стремятся к ней, это и есть основной симптом болезни). Если в старом теле действуют адаптационные и компенсаторные механизмы, то они позволяют ему жить. Этим и характеризуется нормальное старение.

Мы пользуемся термином «геронтогенез» с уверенностью, что не только правильно его употребляем, но и выражаем свою научную позицию.

О геронтогенезе человека

У всех живых организмов, растительных и животных, есть общие механизмы, обеспечивающие жизнедеятельность. Главными из них являются метаболизм, гомеостаз и чувствительность. Но у нас речь идет о геронтогенезе человека.

Все крупные современные геронтологи (Бине, 1960; Бурльер, 1962; Комфорт, 1967; Давыдовский, 1966, др.) подчеркивают социальную детерминированность старения человека. Т.В.Карсаевская отмечает, что социальное существование человека обеспечивает ему специфику морфологических и физиологических свойств, из которых следует отметить *цефализацию, вторую сигнальную систему* и дополнительный *горизонтальный контур* регуляции центральной нервной системы. Эти свойства человек благоприобрел в процессе трудовой и культурной деятельности. Новообразования, специфичные для человека по сравнению с животными, характеризуются в работах Б.Г.Ананьева и Т.В.Карсаевской, и нам нет необходимости на них останавливаться, тем более что в этих работах имеются ссылки на обширную литературу. В свою очередь А.Комфорт (1967) ссылается на Гексли: «В эволюции человека роль отбора постепенно перешла к *интеллекту*». Очевидно, говоря о геронтогенезе человека, в первую очередь надо иметь в виду социальное его бытие и целенаправленную борьбу общества за долголетие. Выше мы упоминали о том, что отношение к старым людям стало большой социальной проблемой, которая на низкой ступени цивилизации решалась в зависимости от конкретных экономических условий. В настоящее время гериатрия и социальная геронтология вносят существенные коррективы в течение жизни человека, продолжительность которой все увеличивается. В то же время вопрос о протекании самого геронтогенеза, задерживании входа в него, *продлении периода зрелости* по сравнению с периодом старости *определяется*, как говорит З.Г.Френкель (1960), *сознанием и твёрдой волей человека*. Борьба за долголетие прежде всего и есть стремление к продлению зрелости. И.В.Давыдовский (1966) охарактеризовал науку о старости человека так: «Гериатрия — это наука о стареющей человеческой личности, давно

закончившей свой рост..., наука о человеке, уже пронесшем через свою жизнь врожденные и приобретенные, биологические и социологические атрибуты своей личности». Идальше: «Вот почему в геронтологии и гериатрии так сильно подчеркивают *социальные, этические и экономические* стороны вопроса, в том числе и долголетие, которых необходимо коснуться». Все это пишет не психолог, а врач-патолог и гериатр.

Говоря о геронтогенезе человека, нельзя не подчеркнуть существенные различия между старением организма животных и старением личности, *индивидуальности*, которой является только человек. «Единичный человек как *индивидуальность* может быть понят лишь как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида», — пишет Б.Г.Ананьев. В рассуждении об индивиде, личности и индивидуальности Б.Г.Ананьев (1969) показывает, как конкретно в названных понятиях разворачиваются соотношения категорий *единичного, общего и особенного*.

И.В.Давыдовский (1966) дает еще такую очень существенную характеристику старости: «Таким образом, старость, как детерминированный процесс в общем развитии индивидуума, имеет свой характерный для нее *статус*, т.е. *объективный закон бытия*. Этот закон имеет бесчисленное количество индивидуальных преломлений, подчеркивающих со своей стороны одну частную закономерность: чем) выше стоит организм, тем больше различий между особями, физическими и функциональными симптомами старости, временем их появления». Это глубоко философский подход к проблеме.

О фазах геронтогенеза

В своей системе человекознания Б.Г.Ананьев придает значение фазности периодизации онтогенетического пути. Он детально рассматривает периодизацию, выработанную в современной антропологии, психофизиологии (Birren, 1964), в психологии и социальной психологии (Bromley, 1966). Особенно подробно Б.Г.Ананьев останавливается на периодизации Д.Бромлея. Действительно, эта периодизация более всего соответствует позиции самого Б.Г.Ананьева, считающего дробную периодизацию, большое количество фаз, из которых складывается жизненный цикл, важнейшим требованием для правильного понимания самого онтогенеза как динамического явления.

Факты, полученные в лаборатории, руководимой Б.Г.Ананьевым (Гольбина, 1970; Рыбалко, 1969), говорят о том, что в период взрослости отсутствует та стабильность или плато на графике, которые обычно приписывают этому периоду. Внутри взрослости в пятилетние промежутки

времени и даже более короткие промежутки происходят значительные колебания.

Специфика периодизации, которую проводит Д.Бромлей, состоит в рассмотрении каждой фазы с точки зрения социального статуса человека, статуса, который появляется, развивается и исчезает с течением жизни. Приводим описание цикла старения полностью.

Цикл старения состоит из трех стадий: 1) «удаление от дел» («отставка», по выражению автора, 65—70 лет); 2) старость (70 и более лет) и 3) дряхлость, болезненная старость и смерть (максимум около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы). Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью к коммуникации, обострением чувства родства и привязанности к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния. Для многих мужчин эта стадия оказывается последней, так как в Англии и Уэльсе (по данным последней переписи) средняя продолжительность жизни мужчин — 68 лет, в то время как средняя продолжительность жизни женщин превышает ее на 6 лет (74 года).

Старость характеризуется Д.Бромлеем весьма лаконично: *полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей*, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

Последняя стадия — одряхление, болезненная старость — характеризуется нарастанием явлений сенильности в поведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью.

Характеристики фаз в цикле старения могут быть подвергнуты критике. Важно подчеркнуть, что составленные английским ученым характеристики должны быть рассмотрены с точки зрения индивидуальных различий. Эти фазы разные люди проходят по-разному, о чем свидетельствуют приведенные в предшествующих главах факты.

О законах геронтогенеза

Поскольку геронтогенез есть лишь часть онтогенеза, его последний этап, то в нем действуют те же общие онтогенетические законы. К числу этих общих

и, более того, главных законов можно отнести закон *гетерохронности* — разновременности.

Этот закон вначале сформулировал А.В.Нагорный (1950) применительно к структурам и функциям всех организмов: «Дольше всего сохраняются в онтогенезе те структуры (и функции), которые теснее связаны с осуществлением основного жизненного процесса — собственно обмена веществ в его наиболее общих, не узко специализированных проявлениях». По мнению В.Н.Никитина, гетерохронность проявляется в темпах и в качественном различии протекания старения для разных структур и функций, т.е. в «почерке» старения. Мы этот общий биологический закон и его конкретные проявления попытались приложить к старению некоторых психофизиологических функций, в частности, к зрительно-пространственному различению. Данные экспериментов показали, что гетерохронность действительно имеет место, так же как и очередность. Оказалось, что прежде всего процесс старения охватывает способность видеть близко расположенные предметы — нарушается аккомодация, затем далеко расположенные предметы — падает острота зрения; затем старение (начиная с 80 лет) охватывает поле зрения — оно суживается и почти не влияет на глазомер (Александрова, 1965).

Несколько опередив нас, Е.Ф.Рыбалко в своих работах установила приложимость закона гетерохронности к развитию пространственно-различительных функций у детей. Тщательные, методически глубоко продуманные исследования Е.Ф.Рыбалко позволили ей проследить и разновременность, и разный темп созревания, развития и стабилизации сенсорного и перцептивного полей зрения. Гетерохронность была обнаружена как между обоими видами зрительного поля, так и внутри каждого из них.

В заключении своей монографии Е.Ф.Рыбалко (1969) пишет: «Общий вывод заключается в том, что имеет место известное несовпадение основных этапов онтогенетической эволюции сенсорного и перцептивного зрительных полей. В младшем школьном возрасте к 12 годам в основном и заканчивается формирование объема поля зрения, а в подростковом возрасте к 14 годам приобретает достаточно зрелый вид объем перцептивного зрительного поля. Период зрелости той или иной функции также характеризуется различным временным интервалом. В относительно более ранние сроки наступает ухудшение объема перцептивного поля (60-69 лет), в то время как объем сенсорного поля зрения отличается достаточно высокой сохранностью вплоть до 69 лет. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии прямой зависимости между периодом созревания и периодом увядания зрительно-пространственных функций».

Далее Е.Ф.Рыбалко указывает на весьма интересный факт, заключающийся в том, что гетерохронность особенно четко проявляется в переходные периоды. Приводим результат ее исследования полностью: «Резкие расхождения в темпах роста поля зрения по различным направлениям наблюдаются в школьные годы жизни. В результате этих изменений происходят структурные преобразования сенсорного зрительного поля. Известные различия в характере изменчивости границ поля зрения наблюдаются и в более зрелые годы жизни, что тоже, видимо, подготавливает внутреннюю перестройку зрительно-пространственной функции в период ее инволюционного развития. Возрастная динамика перцептивного зрительного поля также отличается внутренней разномерностью изменения его различных показателей в периоды наибольших изменений функции» (Рыбалко, 1969).

Являясь общим онтогенетическим законом, закон гетерохронности, блестяще раскрытый Е.Ф.Рыбалко (1964, 1969), находит свое место в старении и других психологических процессов, рассмотренных рядом геронтологов и обнаруженных также и нами. Например, небезынтересным является тот факт, что результаты проведенного в лаборатории кафедры общей психологии ЛГУ исследования словесно-ассоциативной деятельности старых людей позволяют саму речевую реакцию рассматривать как состоящую из двух компонентов. Один компонент — это время речевой реакции, второй компонент — ее содержание. Если время речевой реакции у старых людей с возрастом все замедляется, старые люди реагируют медленно, то содержательная сторона часто остается на высоком уровне. У большинства стариков (70-90 лет) слова-раздражители вызывают вполне адекватные слова-реакции с индивидуальными различиями, присущими зрелым людям. Разновременность старения разных видов памяти описана, в частности, С.Пако (1960) в ее обзорной статье.

Гетерохронность — это общий закон онтогенетического развития, который полностью себя проявляет в геронтогенезе.

Закон гетерохронности может быть конкретизирован в виде второго закона, который А.В.Нагорный обозначил «почерком» старения, мы его называем *законом специфичности*. В исследовании Е.Ф.Рыбалко наглядно показано, что сенсорное и перцептивное зрительное поле развиваются с присущими каждому из них особенностями. Закон специфичности прежде всего проявляется в том, какое направление принимают кривые возрастных изменений, какой они приобретают вид. Действительно, развитие одних функций и процессов (что подмечено С.Пако при анализе широкого психометрического материала) графически выражается в виде линейной регрессии, где возраст отрицательно коррелирует с величиной показателей, развитие других процессов на графике имеет вид кривой. В этом случае можно

отыскать на левой части графика пункты, симметричные правой части. Такая зависимость найдена, например, для оценки пространственных отношений лицами в возрасте 10—17 и 70—89 лет.

И, наконец, кривые возрастного развития могут иметь характер неравномерный, с наличием горбов, впадин, пиков и т.п. Подобного рода кривые могут быть получены при количественном и психографическом анализе продуктивной деятельности людей (творчество ученого, писателя и др.). Примеры, иллюстрирующие специфичность старения, можно обнаружить на множестве фактов, о которых достаточно говорилось выше.

В качестве третьего общего закона геронтогенеза выступает *закон разнообразия*, который может быть рассмотрен и как частное проявление специфичности. Этот закон заключается в том, что показатели состояния тех или иных функций, процессов или свойств в период геронтогенеза приобретают в исследуемых группах большой разброс, значительно превышающий разброс в группах зрелых людей. Этот факт выявлен нами, например, при изучении времени речевой реакции и отражения коротких временных интервалов.

Закон разнообразия есть выражение явления все большей индивидуализации людей в период старения.

О факторах, влияющих на старение

Под экологическими факторами подразумеваются все те внешние условия, которые так или иначе влияют на процесс развития, прежде всего — условия среды обитания. Применительно к человеку это условия социальной среды: профессиональный труд, особенности культуры, быта и т.п.

Во-первых, факты свидетельствуют о том, что люди, занимающиеся неизнурительным физическим трудом на свежем воздухе, дольше сохраняют быстроту движений, стройность фигуры, общую моторную и психическую активность; то же относится к людям, занимающимся физической культурой без большой степени напряжения. Примером высокой выживаемости (долголетия) с явно выраженной психической и физической сохранностью могут служить жители Дагестана. Р.Ш.Аликишиев (1962) называет следующие основные факторы, способствующие долголетию в Дагестане: 1) географические особенности и климатические условия горной части республики; 2) простая молочно-растительная и мясная пища, принимаемая 3-4 раза в сутки, строгое запрещение алкогольных напитков, курения и половых излишеств; 3) своеобразные бытовые особенности и культурные традиции, передающиеся столетиями из поколения в поколение; 4) физический труд на протяжении всей жизни и соблюдение ряда рациональных правил гигиены; 5) нормальный отдых, как пассивный, так и активный; 6) улучшение материально-бытового уровня жизни населения за годы Советской власти.

Дагестанская АССР занимает в настоящее время одно из первых мест по сравнению с другими странами не только по количеству долголетних, но и по рождаемости. Здесь речь идет об *общей сохранности*, остающейся у старых людей на высоком уровне (о факторах экологического порядка, обеспечивающих эту сохранность), благодаря закреплению слаженных наследственных программ.

Во-вторых, можно говорить о стабилизации отдельных психофизиологических и психических процессов в условиях старения, которые способствуют долголетию и которые поддерживают общую и особенно творческую активность. Как известно, имеет место сохранность логической памяти у людей, систематически занимающихся интеллектуальным трудом (С.Пако), сохранность высокого интеллектуального уровня и других познавательных функций у лиц, обладающих одаренностью и упражняющих свой интеллект.

И, наконец, можно говорить о стабилизации функций в связи с условиями трудовой профессиональной деятельности. К таким функциям относится способность пространственного различения в зрении. Французский геронтолог-офтальмолог Г.Оффре (1960) приводит данные, полученные Дюаном и характеризующие пресбиопию (несовершенство видения вблизи). Оказывается, что начиная с 10 лет сила аккомодации падает, подчиняясь прямой зависимости от возраста. Если сила аккомодации в 10 лет равна 16 диоптриям, то в 40 — 45 лет она равна 4. От 45 до 60 лет аккомодация падает до единицы.

Между 50 и 60 годами аккомодация достигает своего низшего уровня, а затем стабилизируется. Резерв аккомодационной силы становится настолько мал, что человеку приходится корректировать зрение вблизи стеклами. Интересным является тот факт, что у людей, не работающих с мелкими предметами, упражняющими свое зрение на дальние расстояния, аккомодация остается на высоком уровне на всю жизнь и падает значительно замедленнее или вовсе не падает.

Еще в большей степени такая стабилизация замечается в остроте зрения. Продольный метод исследования позволяет проследить за тем, как у одного и того же человека с возрастом сохраняется или падает острота зрения. Факты, полученные в лаборатории ЛГУ М.Я.Ложечниковой и Л.Н.Кулешовой, говорят о том, что водители всех видов транспорта, начальники ж.-д. станций, охотники и многие другие, имея в молодости остроту зрения 1 или 1/5, сохраняют такой показатель до глубокой старости. Причину такой стабилизации данной функции при возрастном развитии надо искать в экологических условиях. Профессиональная организация труда, где человеку приходится работать с удаленными объектами, является в данном случае ведущим фактором,

стабилизирующим пространственное различие. И наоборот, необходимость постоянно работать с близко расположенными объектами, напрягать зрение, глядя на мелкие детали, цифры, буквы и т.п., способствует развитию близорукости, которая может все прогрессировать, и тогда требуется коррекция для рассматривания как вблизи, так и вдали расположенных предметов.

В.Франкл ПСИХИЧЕСКАЯ ГИГИЕНА ДЛЯ ЛЮДЕЙ ПРЕКЛОННОГО ВОЗРАСТА

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 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, эти 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 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 Мариентала. 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 тяжелой 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 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*.

Литература для изучения:

1. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. — СПб. : Питер. — 2018. — 512 с.
2. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2012. — 544 с.
3. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб. : Питер. — 2019. — 944 с.

4. Краснова, О. В. Социальная психология старения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс – М. : Академия, 2002. – 288 с.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
6. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
7. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
8. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
10. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Учеб. пос. / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.
11. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.

Занятие № 17

Тема: Поздняя взрослость (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Познавательное развитие в поздней взрослости
2. Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней взрослости: причины, симптомы
3. Личностное развитие в поздней взрослости
4. Психологические аспекты смерти и умирания

Статьи для обязательного самостоятельного изучения:

1. 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.)
2. 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.)

Л. И. Анцыферова НОВЫЕ СТАДИИ ПОЗДНЕЙ ЖИЗНИ: ВРЕМЯ ТЕПЛОЙ ОСЕНИ ИЛИ СУРОВОЙ ЗИМЫ?

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 приветствия. 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.*

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.Tollieg (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 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, порабошаемой 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 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 неблагоприятной 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 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, 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 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 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 выполняют 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 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.

А. Г. Лидерс КРИЗИС ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА: ГИПОТЕЗА О ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ

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 архитектуру 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 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.Эльконин 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 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 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 гипотетической периодизации поздних возрастов — задача следующих наших публикаций.

Литература для изучения:

1. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – СПб. : Питер. – 2018. – 512 с.
2. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 544 с.
3. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 с.
4. Краснова, О. В. Социальная психология старения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс – М. : Академия, 2002. – 288 с.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пос. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2001. – 464 с.
6. Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
7. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
8. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пос. / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
10. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Учеб. пос. / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.
11. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.

2.2.2. ПЛАН ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

1 курс

Тема: Методология и методы психологии развития (4 часа)

Цель: Развитие у студентов практических умений планирования и организации научного исследования в рамках ключевых проблем психического развития человека.

Задачи: 1) закрепить теоретические знания о методологических принципах и методах психологии развития;

2) усвоить требования, предъявляемые к организации научно обоснованного исследования психического развития человека;

3) освоить методику планирования и организации научно обоснованного исследования психического развития человека.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Основные методологические принципы психологии развития

2. Стратегии построения исследования психического развития человека
3. Неэкспериментальные методы исследования психического развития человека
4. Экспериментальные методы исследования психического развития человека
5. Требование объективности при построении исследования психического развития

Материалы и оборудование: компьютер, проектор, экран.

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (аудиторный): определение проблемного поля для построения научно обоснованной программы изучения психического развития человека (тема по выбору студентов; студенты работают в микрогруппах по 2-3 человека).

3 этап (аудиторный): построение научно обоснованного исследования (проекта) по теме, выбранной студентами.

На 2 и 3 этапы отводится 2 академических часа. На 4-й этап также отводится 2 академических часа.

4 этап (аудиторный): презентация, защита и групповое обсуждение разработанных проектов.

По итогам занятия студенты оформляют подготовленные проекты и сдают на проверку преподавателю к следующему по расписанию семинарскому занятию.

Литература

1. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – СПб. : Питер. – 2018. – 512 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 с.
3. Миллер, С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.
4. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития: Учеб. пос. / Д. Шэффер - СПб., 2003. – 976 с.

2 курс

Темы: Пренатальное развитие. Младенчество (2 часа). Ранний возраст (2 часа). Дошкольный возраст (2 часа). Младший школьный возраст (2 часа). Подростковый возраст (2 часа). Юношеский возраст (2 часа)

Цель: развитие у студентов способности характеризовать, объяснять и прогнозировать происходящие на разных возрастных этапах развития человека изменения, осуществлять диагностику психического развития и составлять психологическое заключение о нормативности / нарушении хода развития.

Задачи: 1) закрепить теоретические знания о закономерностях психического развития человека на разных возрастных этапах;

2) углубить понимание специфики психического функционирования человека с учётом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам;

3) формировать умения осуществлять психологическую диагностику, прогнозировать изменения и динамику уровня развития интеллектуально-познавательной и мотивационно-потребностной сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента с целью гармонизации психического функционирования человека на разных этапах развития.

Вопросы для изучения к лабораторным занятиям:

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность возрастного периода.
2. Познавательное развитие.
3. Личностное развитие.
4. Развитие общения и отношений.
5. Кризисы развития.

Материалы и оборудование: практические задания (кейсы, психологические ситуации), видеофрагменты, демонстрирующие поведение и деятельность человека в разные возрастные периоды, компьютер, проектор, экран.

План занятий:

1 этап (домашний): изучение литературы по вопросам лабораторного занятия (см. выше). Для подготовки используется литература, указанная в учебной программе.

2 этап (аудиторный): индивидуальная либо групповая работа по решению практических заданий (кейсов, психологических ситуаций) с последующим обсуждением.

3 этап (домашний): оформление отчётов по лабораторному занятию. Отчёты студенты сдают на проверку преподавателю к следующему лабораторному либо семинарскому занятию.

Требования к отчёту по лабораторным занятиям

Отчёт выполняется на листах формата А4 в текстовом редакторе **Times New Roman**, размер шрифта 14, поля слева – 3, сверху и снизу – 2, справа – 1 см.

Отчёт должен содержать описание практической ситуации, вопросы к заданию, развёрнутый психологический анализ ответов на задания, использованную литературу. Ответы должны содержать научную психологическую терминологию, ссылки на учебную и научную литературу по теме занятия и рассматриваемым вопросам.

Примерный перечень ситуативных задач и практических заданий для лабораторных занятий

Тема: Пренатальное развитие. Младенчество

1. Проанализируйте этапы пренатального периода, во время которых происходит закладка и формирование основных органов и систем организма и покажите, какие соответствующие нарушения физического, неврологического, психического, личностного и социального развития могут обнаружиться в постнатальном развитии человека, если в течение этих этапов на развитие действовали тератогены. Результаты работы отразите в таблице:

<i>Этап пренатального развития (в неделях)</i>	<i>Формируемые органы и системы</i>	<i>Наиболее опасные тератогены</i>	<i>Возможные нарушения постнатального развития</i>
....			

2. Некоторые женщины, у которых ребёнок родился с определёнными физическими и неврологическими нарушениями, не понимают причин этого, так как, указывают, что с момента зачатия они строго придерживались правил питания, отказались от курения и алкоголя, избегали ситуаций, вызывающих стрессовые состояния. Также в период беременности они не переносили никаких инфекционных и вирусных заболеваний, не получали физических травм.

Проанализируйте данную ситуацию и предположите, что не принимают во внимание женщины? В чём ограниченность их представлений о факторах развития?

3. У некоторых людей устойчивым является представление о том, что физическое, неврологическое и психическое пренатальное и постнатальное развитие зависит от здоровья и состояния, а также образа жизни только матери в период беременности. Роль отца ребёнка в развитии нарушений развития не рассматривается, так как он не вынашивает ребёнка.

Проанализируйте данное представление и докажите, что оно является ограниченным. Приведите убедительные аргументы, доказывающие, что состояние здоровья отца, его образ жизни существенным образом оказывает влияние на физическое, неврологическое и психическое пренатальное и постнатальное развитие ребёнка.

4. Общество заинтересовано в обеспечении здоровья и благополучия будущих поколений. В то же время каждый взрослый имеет право на свободу выбора образа жизни. *Подумайте, следует или нет ограничивать беременную женщину в некоторых её правах, чтобы обеспечить здоровье будущему ребёнку? Подготовьте перечень вопросов для организации дискуссии на данную тему.*

5. Охарактеризуйте процесс развития ощущений и восприятия в младенческом возрасте.

6. Охарактеризуйте основное новообразование кризиса новорожденности: название, компоненты, условия развития, значение для общего психического развития ребёнка.

7. Охарактеризуйте развитие ребенка в младенческом возрасте по следующим показателям: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности (по Д.Б. Эльконину), вид общения (по М.И. Лисиной), психологические новообразования. Заполните таблицу «Возрастная периодизация психического развития»:

<i>Возрастной период</i>	<i>Хронологические рамки</i>	<i>Ведущая потребность возраста</i>	<i>Социальная ситуация развития</i>	<i>Ведущий вид деятельности</i>	<i>Вид общения</i>	<i>Психологические новообразования</i>
Младенческий возраст						

8. Заполните таблицу сопоставления кризисов:

<i>Кризис</i>	<i>Причины возникновения</i>	<i>Особенности проявления (симптоматика)</i>	<i>Условия окончания кризиса</i>	<i>Значение в развитии</i>
Новорожденности				
1 года				

9. Прочитайте ситуацию и ответьте на вопросы:

- какой тип общения демонстрирует ребенок? Ответ обоснуйте.
- почему ребёнок плачет? Можно ли его отвлечь и успокоить в данной ситуации?
- правильно ли поступает мама?

Ребенок (8 месяцев) находится на руках у матери. Он протягивает свои ручки к часикам, приглашая полюбоваться ими. Мама улыбается и относит малыша в другое место. Ребенок начинает плакать.

10. Прочитайте ситуацию и дайте развернутые ответы на вопросы:

- объясните поведение ребенка?
- какие симптомы кризиса 1 года угадываются в поведении Саши?

- *подготовьте рекомендации родителям Саши о том, как правильно им вести себя в данной и подобной ситуациях.*

Саша (1 год) бегает по квартире, залезает во все углы, бросает и тянет в рот все, что попадется на глаза. Когда взрослый пытается ему в чем-то отказать, неистово кричит и закатывает настоящие истерики. Родители в растерянности.

Тема: Ранний возраст

1. Приведите примеры действий ребёнка с предметами на 2-ом этапе развития предметно-манипулятивной деятельности.

2. Объясните, чем отличаются предметные действия от игровых действий с предметами?

3. Заполните таблицу речевого развития ребенка раннего возраста:

<i>Возраст</i>	<i>Основные характеристики развития речи</i>	<i>Активный словарь</i>
1 год		
2 года		
3 года		

4. Дайте определения характеристикам кризиса 3-х лет:

Негативизм.....

Упрямство.....

Строптивость.....

Своеволие.....

Детский деспотизм.....

Обесценивание взрослых.....

Протест бунт.....

5. Докажите, что психическое развитие в раннем возрасте, как отмечал Л.С. Выготский происходит «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия».

6. Назовите основные изменения, характеризующие развитие личности ребёнка в раннем возрасте.

7. Сережа и Катя – дети разного возраста и, играя с одним и теми же игрушками (кукла, машинка, карандаши), совершают с ними разные действия. Сережа действует примерно одинаково: стучит, катает, тащит, сжимает их и т.д. Катя действует по-другому: куклу качает, машинку везет, карандашом рисует и т.д.

Определите примерный возраст Кати и Серёжи?

Исследования какого ученого позволяют объяснить различие в действиях с игрушками у детей в данном примере?

Как называются действия с игрушками Сережи и Кати?

Что является содержанием действий с игрушками Сережи и Кати?

Какова последовательность овладения детьми раннего возраста предметными действиями?

8. Некоторые родители считают, что чем больше будет игрушек у их ребёнка, тем он станет быстрее развиваться и это благоприятно скажется на его умственных способностях в будущем, поэтому стараются уже с самого раннего возраста окружить его разнообразием игрушек.

Выскажите мнение о том, что является правильным и неправильным в описанном понимании ситуации?

Сформулируйте основные принципы выбора игрушек для детей раннего возраста и обоснуйте их?

Дайте рекомендации родителям по организации игры ребенка раннего возраста с игрушками?

Тема: Дошкольный возраст

1. Объясните, почему, по мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра является «историческим образованием»? Какие общественные условия способствуют возникновению этого вида деятельности?

2. Охарактеризуйте основные этапы развития сюжетно-ролевой игры дошкольника, заполнив следующую таблицу:

Этап игры	Возраст ребёнка	Специфика игровых действий	Взаимодействие со сверстниками	Наличие основных элементов сюжетно-ролевой игры	Пример игры

3. Охарактеризуйте основные изменения в познавательных процессах, происходящие на протяжении дошкольного возраста, заполнив следующую таблицу:

Познавательный процесс	Возрастные особенности процесса	
	в начале дошкольного периода	в конце дошкольного периода
Ощущения		
Восприятие		
Внимание		
Память		
Мышление		
Воображение		
Речь		

4. Ниже приводится вопрос, с которым обратились к психологу. Подготовьте развёрнутый ответ по данному вопросу. Является ли нормативным описанное поведение для ребёнка 4-х лет?

«Сотрудница привела на работу свою 4-х летнюю дочь, которую воспитывает дома. Девочка хватала без спросу со столов ручки и важные документы! Мы возмутились, наша коллега, теперь «дуется» на нас, а мы думаем: может, мы не правы?».

5. Приведите убедительные аргументы, доказывающие, что, прежде всего, выполнение ребёнком сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте, а не включение его в трудовую деятельность, положительно влияет на динамику его психического, личностного и социального развития.

6. Назвать признаки, по которым можно, наблюдая за игрой ребёнка, определить уровень развития у него сюжетно-ролевой игры и каждого структурного компонента игры в отдельности.

7. Прочитайте приведённые ниже вопросы, которые могут задавать дети взрослым:

«Почему деревья не ходят?», «Почему рыбы не тонут в воде?», «Как рыбы дышат в воде?», «Что дальше от Земли: Луна или Солнце?» и т.п.

Определите возраст, для которого характерны подобные вопросы?

Как называется форма общения, при которой ребёнок задаёт такие вопросы?

Как характеризует познавательное развитие ребёнка содержание данных вопросов?

Какой компонент ЭГО (по Э. Эриксону) развивается, если взрослые стремятся отвечать на подобные вопросы ребёнка и, когда отказываются отвечать на них, признавая их «глупыми», «отвлекающими» и т.п.?

Приведите примеры вопросов, которые, как правило, задают дети взрослым на предшествующей и последующей стадиях психического развития?

Тема: Младший школьный возраст

1. Охарактеризуйте, заполнив таблицу, психическое развитие в младшем школьном возрасте по следующим показателям: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности (по Д.Б.Эльконину), ведущая потребность, психологические новообразования. «Возрастная периодизация психического развития».

<i>Возрастной период</i>	<i>Хронологические рамки</i>	<i>Ведущая потребность в возрасте</i>	<i>Социальная ситуация развития</i>	<i>Ведущая деятельность</i>	<i>Психологические новообразования</i>
Младший школьный возраст					

2. Докажите, что учебная деятельность является ведущей именно в младшем школьном возрасте, а не на всем протяжении школьного обучения.

3. Охарактеризуйте основные преобразования в познавательных процессах на протяжении младшего школьного возраста, заполнив следующую таблицу:

<i>Психический процесс</i>	<i>Особенности процесса</i>	
	<i>В начале младшего школьного возраста</i>	<i>В конце младшего школьного возраста</i>
Восприятие		
Внимание		
Память		
Мышление		
Воображение		
Речь		

4. Назовите основные причины, вызывающие трудности овладения академическими умениями у младших школьников.

5. Покажите основные изменения, происходящие в личности младшего школьника на протяжении периода, заполнив следующую таблицу:

<i>Свойство личности</i>	<i>Особенности свойства</i>	
	<i>В начале младшего школьного возраста</i>	<i>В конце младшего школьного возраста</i>
Волевые черты характера		
Мотивация		
Эмоции и чувства		
Самооценка		

6. К психологу обратилась мать первоклассника с просьбой посоветовать ей, как правильно организовать помощь своему ребенку в выполнении домашних заданий и подготовке к школе (сбор школьных принадлежностей и т.п.).

Вопросы:

- 1) *Оправданы ли волнения мамы?*
- 2) *Какие возрастные особенности младших школьников необходимо учитывать при консультировании мамы ребенка?*
- 3) *Составьте рекомендации маме по её запросу.*

7. Ян, мальчик шести лет, крайне энергичный, подвижный, непоседливый, левша. Прогнозируя возможные трудности с освоением письма, с мелкой моторикой, его родители на протяжении последних шести месяцев пытаются привлечь его к рисованию, раскрашиванию, лепке. Однако внимания ребёнка хватает только на 10-15 минут, затем он находит для себя более увлекательное дело. «Как же он сможет работать на уроках?», — озабочены родители. Настал учебный год: первый день — три урока, а уже со следующего — четыре или пять. Ежедневно домашнее задание — еще на два-три часа. И поразительно терпение Яна, его стремление выполнить все, что задано. В

короткие перерывы между домашними заданиями он буквально бросается к своим игрушкам, солдатикам и машинкам, ранее уже заброшенным.

Вопросы:

1) *Оправданным ли являлось беспокойство родителей? Обоснуйте ответ.*

2) *Как Вы объясните изменение поведения Яна после начала учебного года?*

О каком новообразовании идет речь?

3) *Почему Ян свободное время заполняет игрой?*

8. Кирилл, ученик 1-го класса, придя домой, рассказывает родителям, что было интересного в школе. Он с радостью говорит о том, что узнал, понял, чему научился.

Вопросы:

Охарактеризуйте мотивацию учебной деятельности Кирилла.

Как родителям правильно реагировать на такое поведение сына? Почему?

Опишите условия, при которых указанное поведение первоклассника сохранится на протяжении всего обучения и при каких условиях оно может исчезнуть.

Тема: Подростковый возраст

1. Проведите сравнительный анализ социальной ситуации развития, ведущей деятельности и главных потребностей младшего школьника и подростка, оформив следующую таблицу:

<i>Параметр для сравнения</i>	<i>Младший школьный возраст</i>	<i>Подростковый возраст</i>
Отношения со сверстниками		
Отношения с родителями		
Отношения с учителями		
Отношение к учебной деятельности		
Содержание общения со сверстниками		
Ведущая деятельность		
Главные потребности		

2. Назовите и охарактеризуйте главные личностные изменения подросткового возраста.

3. Опишите механизм формирования самооценки в подростковом возрасте.

4. Охарактеризуйте изменения, происходящие в познавательных процессах в подростковом возрасте, заполнив следующую таблицу:

<i>Познавательный</i>	<i>Начало подросткового</i>	<i>Конец подросткового</i>

<i>процесс</i>	<i>возраста</i>	<i>возраста</i>
Внимание		
Память		
Мышление		
Воображение		
Восприятие		
Речь		

5. Охарактеризуйте, опираясь на положения теории Ж. Пиаже, основные изменения в развитии мышления в подростковом возрасте.

6. Проведите сравнительный анализ предподросткового кризиса и кризиса идентичности, заполнив таблицу:

<i>Параметр для сравнения</i>	<i>Предподростковый кризис</i>	<i>Кризис идентичности</i>
Возраст		
Основные причины		
Проявления кризиса в поведении		
Отношения со сверстниками		
Проявления кризиса во внутренних переживаниях		
Психологические новообразования, возникающие благодаря кризису		

7. Как известно, в случае формирования преждевременной (предрешённой) идентичности подростки не переживают состояния кризиса идентичности, но обладают определенным набором целей, ценностей и убеждений. Для родителей такой тип подростка часто представляется идеальным вариантом прохождения этого трудного возраста.

Согласны ли Вы, что это идеальный тип подростка? Обоснуйте свой ответ.

Дайте психологический анализ данному типу подростков и укажите наиболее возможные варианты дальнейшего развития их личности.

8. Как можно объяснить с психологической точки зрения:

А) различные эксперименты подростка с внешностью – необычная одежда, причёска, немыслимый макияж, пирсинг и т.д.

Б) развязанность в поведении, нарушение дисциплины.

В) частую смену интересов, занятий в кружках, секциях.

9. Объясните, почему изучение таких школьных предметов как геометрия, черчение, география начинается в подростковом возрасте?

Тема: Юношеский возраст

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития в юношеском возрасте, заполнив следующую таблицу:

Показатель	Проявление в юношеском возрасте
<i>Потребность в общении со сверстниками</i>	
<i>Потребность в общении со взрослыми</i>	
<i>Потребность в общении со сверстниками противоположного пола</i>	
<i>Направленность личности (прошое, настоящее, будущее)</i>	
<i>Отношение к учебной деятельности</i>	
<i>Свойства личности, наиболее активно развивающиеся в юношеском возрасте</i>	
<i>Задачи, предъявляемые обществом к юношеству</i>	

2. Укажите причины, которые определяют возникновение учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте и её становление в качестве ведущей.

3. Сравните ведущие виды деятельности младшего школьного и юношеского возрастов, заполнив следующую таблицу:

Критерий для сравнения	Учебная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
<i>Мотивы, определяющие деятельность</i>		
<i>Значение деятельности для познавательного развития</i>		
<i>Значение деятельности для личностного развития</i>		
<i>Предмет деятельности</i>		
<i>Психологические новообразования, развивающиеся в деятельности</i>		
<i>Роль деятельности в структурировании отношений между</i>		

<i>сверстниками</i>		
<i>Отношение обучающегося к учителю</i>		

4. Охарактеризуйте, какое место занимает в жизни и какую роль играет интимно-личностное общение со сверстниками в подростковом и юношеском возрастах?

5. Психологи, изучающие возрастное развитие, пришли к выводу, что юношеский возраст является историческим образованием и выделился в отдельный возрастной период сравнительно недавно. Укажите, когда и почему это произошло?

6. Сравните возрастные особенности познавательных процессов и интеллекта в подростковом и юношеском возрастах, заполнив таблицу:

Процесс	Подростки	Юноши
<i>Восприятие</i>		
<i>Внимание</i>		
<i>Память</i>		
<i>Мышление</i>		
<i>Воображение</i>		
<i>Речь</i>		
<i>Интеллект</i>		

7. Охарактеризуйте возрастные особенности личности в юношеском возрасте, заполнив таблицу:

Свойство личности	Возрастные особенности
<i>Характер</i>	
<i>Воля</i>	
<i>Эмоциональная сфера</i>	
<i>Чувства</i>	
<i>Мотивация</i>	
<i>Ценностно-смысловая сфера</i>	
<i>Самосознание (самопознание, самооотношение, саморегуляция)</i>	

8. Дайте психологический анализ следующей ситуации:

«Есть у меня одна ученица, Нина. Она усвоила откуда-то высокомерный тон, стремясь показать себя всезнайкой. Ей неинтересно слушать про Грибоедова и Пушкина. «Старо», - говорит она презрительно. Я спросила, что она знает нового. Оказалось, что она знает нового. Оказалось, ничего. Нине семнадцать лет. Презрительный тон её быстро утомляет, и она переходит на обыкновенный, весёлый, непосредственный, свойственный этому возрасту»

(Мир детства: Юность / Под ред. А. Г. Хрипковой; Отв. Ред. Г.Н. Филонов. – 2-е изд. – М.: – Педагогика, 1991. – С. 11).

9. *О каких возрастных особенностях юношеского возраста свидетельствует следующее высказывание юноши:*

«Когда я читал Лермонтова, я находил у Печорина качества, которые имеются у меня. Что роднит меня с ним? Пренебрежение к условностям. Очень близки его размышления о смысле жизни. Но я себя с ним не отождествлял. Многие его поступки порицал, к тому же он офицер...» (Мир детства: Юность / Под ред. А. Г. Хрипковой; Отв. Ред. Г.Н. Филонов. – 2-е изд. – М.: – Педагогика, 1991. – С. 12-13).

Определите статус идентичности юноши в приведенном тексте.

2.3. Раздел контроля знаний

2.3.1. Вопросы к зачету.

1. Предмет психологии развития
2. Междисциплинарные связи психологии развития
3. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития
4. Понятие возраста в психологии развития
5. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь
6. Основные методологические принципы психологии развития
7. Стратегии построения исследования психического развития человека
8. Неэкспериментальные методы исследования психического развития человека
9. Экспериментальные методы исследования психического развития человека
10. Понятие об условиях и движущих силах психического развития
11. Внутренние условия психического развития
12. Внешние условия психического развития
13. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии
14. Социализация. Институты социализации и развитие личности
15. Противоречия как движущие силы психического развития
16. Закономерности психического развития
17. Проблема классификации направлений и теорий развития
18. Биогенетические теории развития
19. Этологические теории развития
20. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера
21. Теория социального научения А. Бандуры

22. Психоаналитические теории развития: общая характеристика
23. Теория развития З. Фрейда
24. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона
25. Теории объектных отношений. Теория М. Кляйн
26. Теории объектных отношений. Теория М. Малер
27. Теории объектных отношений. Теория А. Фрейд
28. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения
29. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже
30. Теория морального развития Л. Колберга
31. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера
32. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
33. Филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
34. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина
35. Теория развития личности Л.И. Божович
36. Модель развития общения М.И. Лисиной
37. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации
38. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации
39. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
40. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов
41. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину
42. Анализ первоисточников, обязательных для изучения:
 - *Е.Ф. Рыбалко* Актуальные проблемы возрастной психологии
 - *Басов М.Я.* Методика психологического наблюдения за детьми
 - *Выготский Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности
 - *Запорожец А.В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка
- *Р. Заззо* Психическое развитие ребенка и влияние среды
- *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте
- *Г.С. Костюк* Принцип развития в психологии
- *Корнилов К.Н.* Биогенетический принцип и его значение в педагогике

- *Выготский Л.С.* Проблема возраста
- *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций
- *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе
- *Лисина М.И.* Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни
- *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте
- *Поливанова К.Н.* «Психологический анализ кризисов возрастного развития»

При сдаче зачёта обязательно выполняются практикоориентированные задания (ситуационные задачи, мини-кейсы).

2.3.2. Вопросы к экзамену.

1. Предмет психологии развития
2. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития
3. Основные методологические принципы психологии развития
4. Стратегии построения и методы исследования психического развития человека
5. Условия и движущие силы психического развития
6. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии
7. Закономерности психического развития
8. Проблема классификации направлений и теорий развития
9. Биогенетические и этологические теории развития
10. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера
11. Теория социального научения А. Бандуры
12. Психоаналитические теории развития. Теория развития З. Фрейда
13. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона
14. Теории объектных отношений: М. Кляйн, А. Фрейд, М. Малер
15. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже
16. Теория морального развития Л. Колберга
17. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера
18. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
19. Филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
20. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина
21. Теория развития личности Л.И. Божович. Анализ статьи Божович Л.И. «Этапы формирования личности в онтогенезе»

22. Модель развития общения М.И. Лисиной. Анализ статьи Лисиной М.И. «Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни»
23. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации
24. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации
25. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
26. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов
27. Характеристика пренатального периода развития человека
28. Кризис новорожденности
29. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве
30. Познавательное развитие младенца
31. Развитие речи в младенчестве. Стадии доречевого этапа развития речи
32. Психомоторное развитие младенца
33. Предпосылки личностного развития в младенчестве
34. Феномен детской привязанности
35. Стили родительского воспитания и развитие личности
36. Кризис 1 года
37. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте
38. Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте
39. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте
40. Развитие речи в раннем возрасте
41. Личностное развитие ребенка в раннем возрасте
42. Кризис 3-х лет
43. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте
44. Игра как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение
45. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками
46. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте
47. Развитие внимания, памяти, воображения и мышления в дошкольном возрасте
48. Развитие речи в дошкольном возрасте
49. Личностное развитие дошкольника
50. Психологическая готовность к школе, ее структура и содержание

51. Кризис 6-7 лет
52. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте
53. Познавательное развитие младшего школьника
54. Личностное развитие младшего школьника
55. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми
56. Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах) (по материалам статьи Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении»)
57. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие
58. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте
59. Познавательное развитие в подростковом возрасте
60. Развитие личности подростка
61. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми
62. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте
63. Кризисы развития в подростковом возрасте
64. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте
65. Познавательное развитие в юношеском возрасте
66. Развитие личности в юности
67. Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в подростковом и юношеском возрасте
68. Проблема построения возрастной периодизации развития взрослого человека
69. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней взрослости
70. Развитие познавательных процессов в ранней взрослости
71. Развитие интеллекта в ранней взрослости
72. Личностное развитие в ранней взрослости
73. Особенности семейного цикла в ранней взрослости
74. Профессиональная (трудовая) деятельность в ранней взрослости
75. Кризисы развития в ранней взрослости
76. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней взрослости
77. Развитие познавательных процессов в средней взрослости
78. Развитие интеллекта в средней взрослости

79. Личностное развитие в средней взрослости
80. Особенности семейного цикла в средней взрослости
81. Профессиональная деятельность в средней взрослости
82. Кризис середины жизни («среднего возраста»)
83. Общая характеристика возраста поздней взрослости
84. Периодизация развития в поздней взрослости
85. Причины старения. Анализ теорий старения
86. Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней взрослости
87. Развитие познавательных процессов в поздней взрослости
88. Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней взрослости: причины, симптомы
89. Личностное развитие в поздней взрослости
90. Психологические аспекты смерти и умирания
91. Анализ первоисточников, обязательных для изучения:
 - *Е.Ф. Рыбалко* Актуальные проблемы возрастной психологии
 - *Запорожец А.В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка
 - *Р. Заззо* Психическое развитие ребенка и влияние среды
 - *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте
 - *Г.С. Костюк* Принцип развития в психологии
 - *Корнилов К.Н.* Биогенетический принцип и его значение в педагогике
 - *Выготский Л.С.* Проблема возраста
 - *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций
 - *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте
 - *Поливанова К.Н.* «Психологический анализ кризисов возрастного развития»
 - *Дж. Боулби* Детям – любовь и заботу
 - *Божович Л.И., Славина Л.С.* Переходный период от младенчества к раннему возрасту
 - *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка
 - *Люблинская А.А.* Активность и направленность дошкольника
 - *Крутецкий В.А.* Психологические особенности младшего школьника
 - *Маркова А.К.* Периодизация речевого развития
 - *Кон И.С., Фельдштейн Д.И.* Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста

- *Фельдштейн Д.И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста
- *Кондратьев М.Ю.* Типичные девиации психосоциального развития подростков
- *Мудрик А.В.* Современный старшеклассник
- *Максимов М.* Улитка ломает панцирь
- *Боровинская Л.В., Фролов Ю.И.* Модели прохождения женщинами кризиса 30-ти лет
- *Массен П., Конгер Дж. и др.* Развитие личности в среднем возрасте
- *Франкл В.* Психическая гигиена для людей преклонного возраста
- *Александрова М.Д.* Геронтогенез человека
- *Анцыферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы
- *Лидерс А.Г.* Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании

В программу экзамена третьим вопросом экзаменационного билета включено выполнение практикоориентированных заданий (ситуационных задач, мини-кейсов).

2.3.3. Тесты для контроля и самоконтроля.

Тема: Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

Тест по теме

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)
- 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

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, стадильность 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:

- 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. Наличие сензитивных периодов является необходимым для изменений, связанных с таким процессом развития как:

- дифференциация
- запечатление
- научение
- созревание

19. Противоположными по характеру протекания являются следующие процессы, характеризующие развитие:

- рост и научение
- созревание и социализация
- интеграция и дифференциация
- экстериоризация и интериоризация

20. Ориентироваться на возрастные свойства как показатели развития нет необходимости при определении следующего возраста:

- психологического
- социального

- абсолютного (хронологического)
- субъективно-переживаемого

Тема: Методология и методы психологии развития

Тест по теме

1. Методологическим принципом психологии развития не является:

Ответы:

- Принцип развития
- Принцип сочетания эволюции и инволюции
- Принцип детерминизма
- Принцип единства сознания и деятельности

2. Стратегией построения исследования не является:

Ответы:

- Лонгитюдная стратегия
- Кросс-культурная стратегия
- Комбинированная стратегия
- Стратегия наблюдения

3. Несколько разновозрастных групп являются испытуемыми в случае использования стратегии:

Ответы:

- Поперечных срезов
- Продольных срезов
- Кросс-культурной стратегии

4. Эффект когорты снижает достоверность полученных данных при использовании:

Ответы:

- Стратегии поперечных срезов
- Продольных срезов
- Комбинированной стратегии

5. Возможность распространения выводов, полученных для одной выборки испытуемых на другие группы, позволяет использование стратегии:

Ответы:

- Поперечных срезов
- Продольных срезов
- Кросс-культурной стратегии

6. Разделение испытуемых на контрольную и экспериментальную группу осуществляют при проведении:

Ответы:

- Лабораторного эксперимента

- Формирующего эксперимента
- Естественного эксперимента

7. Один из методологических принципов психологии развития звучит так: все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений. Этим принципом является:

Ответы:

- Принцип развития
- Принцип детерминизма
- Принцип системности
- Принцип деятельности

8. Для изучения роли внешних условий в психическом развитии ребенка наибольшую ценность представляет следующий метод:

Ответы:

- наблюдение
- лабораторный эксперимент
- дневниковый
- формирующий эксперимент

9. Для изучения динамики психического развития младенцев наиболее подходящим методом является:

Ответы:

- Лабораторный эксперимент
- Дневниковый
- Близнецовый
- Анализа продуктов деятельности

10. Исторически первым методом исследования в психологии развития является:

Ответы:

- опрос
- наблюдение
- эксперимент
- анкетирование

11. Выявить наиболее точно относительную роль наследственности и среды в психическом развитии позволяет метод:

Ответы:

- Психофизиологический
- Приемных детей
- Близнецовый
- Тестирование

Тема: Факторы и закономерности психического развития

Тест по теме**1. К условиям психического развития не относятся:**

Ответы:

- Внутренние
- Ситуационные
- Внешние

2. Движущей силой психического развития в советской психологии развития рассматривают:

Ответы:

- Внутренние противоречия, возникающие в ходе развития
- Потребности, возникающие в ходе развития
- Обучение
- Инстинкты

3. Наследственность в психическом развитии:

Ответы:

- Обуславливает все изменения
- Является предпосылкой психических изменений
- Не играет важной роли
- Определяет психическое развитие преимущественно в детском возрасте

4. К внутренним условиям психического развития относятся:

Ответы:

- Болезни матери в период постнатального развития ребенка
- Особенности протекания пренатального развития ребенка
- Биологические потребности ребенка

5. 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

6. Роль наследственности в развитии интеллекта с возрастом:

Ответы:

- Уменьшается
- Возрастает
- Не изменяется
- Наследственность не определяет развитие интеллекта

7. Один из принципов взаимодействия наследственности и среды звучит:

Ответы:

- Принцип стихийного сочетания
- Принцип диапазона реакций
- Принцип единства сознания и деятельности
- Принцип комплексности

8. Взаимодействие наследственности и среды бывает:

Ответы:

- Случайное, прерывистое
- Пассивное, активное, стимулирующее

9. 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

10. Процесс биологического созревания органов и систем организма является:

Ответы:

- Источником психических изменений
- Предпосылкой психических изменений
- Движущей силой психического развития
- Главным фактором психического развития

11. Процесс созревания биологических структур организма для психического развития является:

Ответы:

- Источником всех психических изменений
- Предпосылкой многочисленных психических изменений
- Главным условием психических изменений в детских возрастах
- Не играет никакой роли

12. 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

13. Изменения, происходящие в предшествующем периоде, оказывают влияние на последующие в соответствии с законом:

Ответы:

- Неравномерности развития

- Развития высших психических функций
- Кумулятивности процесса развития
- Компенсаторных возможностей психики

14. Несовпадение во времени развития психических функций объясняется законом:

Ответы:

- Неравномерности развития
- Гетерохронности развития
- Сензитивных периодов развития
- Метаморфозы детского развития

15. Вплетение процессов «обратного развития» в ход эволюции – это:

Ответы:

- неравномерность развития
- цикличность развития
- метаморфозы развития
- сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии

16. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции характеризуются следующими свойствами — укажите лишнее:

Ответы:

- осознанность
- опосредствованность
- стадийность развития
- произвольность

17. Законом психического развития не является:

Ответы:

- Неравномерность развития
- Развитие высших психических функций
- Детерминация развития
- Сензитивность развития

18. Л. С. Выготский является автором закона:

Ответы:

- Гетерохронности развития
- Сензитивных периодов развития
- Развития высших психических функций
- Периодичности развития

19. Изменения, возникающие на предшествующей стадии развития, качественно преобразуясь, составляют основу изменений следующего периода. Какой закон развития сформулирован:

Ответы:

- Метаморфозы детского развития

- Кумулятивности развития
- Неравномерности развития
- Сензитивных периодов развития

20. Развитию психических функций присущ колебательный характер.

Эта особенность развития объясняется законом:

Ответы:

- Неравномерности развития
- Гетерохронности развития
- Кумулятивности развития
- Метаморфозы детского развития

21. Наличие периодов повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям описывается законом:

Ответы:

- Гетерохронности развития
- Сензитивности развития
- Кумулятивности развития
- Метаморфозы детского развития

22. Автор закона чередования разных типов деятельности:

Ответы:

- Л. С. Выготский
- Д. Б. Эльконин
- С. Л. Рубинштейн
- Л. И. Божович

Тема: Основные психологические школы зарубежной психологии развития

Тест по теме

1. Какое из указанных ниже направлений теорий психического развития является самостоятельным:

Ответы:

- Психоаналитическое
- Социализации
- Экзогенное
- Этологическое

2. 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

3. Стадия развития личности по Фрейду, где зоной сосредоточения либидо является рот, язык, зубы:

Ответы:

- латентная
- генитальная
- фаллическая
- оральная

4. 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

5. Теория Скиннера, являющаяся наиболее ярким отражением идей бихевиоризма, посвящена:

Ответы:

- агрессии и внушению
- классическому обусловливанию
- поведению приматов
- оперантному обусловливанию

6. А. Бандура является представителем:

Ответы:

- психоанализа
- биогенетического подхода
- классического бихевиоризма
- социально-когнитивных теорий

7. 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

8. 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. М. Кляйн
 4. Л. Колберг
-

- а. анализ объектных отношений
- б. психоанализ
- в. измерение поведенческих реакций
- г. изучение морального развития

9. 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

10. Развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Эту мысль высказал:

Ответы:

- З. Фрейд
- В. Штерн
- С. Холл
- А. Гезелл

11. Ребенок рассматривался как «чистая доска», на которой окружающая среда и общество в лице своих представителей пишут то, что им нужно, в теории:

Ответы:

- психоаналитической
- бихевиористической
- биогенетической
- конвергенции двух факторов

12. 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

13. 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

- а. уровни среды
- б. эго-идентичность
- в. либидо
- г. ассимиляция и аккомодация

14. Период от рождения до года, по теории З. Фрейда, стадия:

Ответы:

- фаллическая
- оральная
- анальная
- генитальная

15. Суть кризиса, возникающего в узловых точках развития, с точки зрения Э. Эриксона, заключается:

Ответы:

- в конфликте между потребностями человека и особенностями его ЭГО и задачами, предъявляемыми обществом
- борьбе между противоположными состояниями сознания и психики
- противоречии между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономии
- стремлении к самоактуализации

16. Ассимиляция в теории Ж. Пиаже есть:

Ответы:

- приспособление новой ситуации к старым, уже существующим структурам
- модификация старых схем с целью приспособления к новой ситуации;

- признак формально операционального интеллекта
- формирование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности

17. С точки зрения Ж. Пиаже у детей появляется способность к абстрактному, понятийному мышлению на стадии:

Ответы:

- формальных операций
- сенсомоторного интеллекта
- конкретных операций
- дооперационального интеллекта

18. Правильная последовательность фаз развития, согласно теории М. Малер, следующая:

Ответы:

- нормального аутизма – сепарации-индивидуации – симбиоза
- нормального аутизма – симбиоза – сепарации-индивидуации
- симбиоза – сепарации-индивидуации – нормального аутизма
- сепарации-индивидуации – нормального аутизма – симбиоза

19. Правильная последовательность подфаз фазы сепарации-индивидуации, согласно теории М. Малер, следующая:

Ответы:

- дифференциации – практики – воссоединения – консолидации объектов
- дифференциации – воссоединения – консолидации объектов – практики
- практики – воссоединения – консолидации объектов – дифференциации
- воссоединения – дифференциации – практики – консолидации объектов

20. Главным механизмом развития, согласно теории А. Бандуры, является:

Ответы:

- научение
- подражание
- идентификация
- созревание

Тема: Теории психического развития в работах советских психологов

Тест по теме

1. Расстояние между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития Л.С. Выготский назвал зоной:

Ответы:

- роста
- развития
- конфликта

- ближайшего развития

2. 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

3. 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

4. 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

5. Какую из идей Л.С. Выготского развивал А.Р. Лурия?

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

6. Учение о возрасте как единице анализа психического развития ребенка разработано:

Ответы:

- Л. С. Выготским
- Д. Б. Элькониным
- С. Л. Рубинштейном
- Л. И. Божович

7. Автор закона чередования разных типов деятельности:

Ответы:

- Л. С. Выготский
- Д. Б. Эльконин
- С. Л. Рубинштейн
- Л. И. Божович

8. Автор закона смены разных типов общения:

Ответы:

- Л. С. Выготский
- Д. Б. Эльконин
- М. И. Лисина
- Л. И. Божович

9. Автор закона формирования умственных действий:

Ответы:

- Л. С. Выготский
- Д. Б. Эльконин
- П. Я. Гальперин
- Л. И. Божович

10. Автор закона развития высших психических функций:

Ответы:

- Л. С. Выготский
- Д. Б. Эльконин
- С. Л. Рубинштейн
- Л. И. Божович

11. Автор закона чередования кризисных и стабильных возрастов:

Ответы:

- Л. С. Выготский;
- Д. Б. Эльконин
- С. Л. Рубинштейн
- Л. И. Божович

12. С точки зрения Л. С. Выготского, источник развития психики:

Ответы:

- социальная среда
- наследственность
- обучение
- активность самой личности

13. К высшим психическим функциям по Л. С. Выготскому не относится:

Ответы:

- речь
- логическое мышление

- произвольное внимание
- ощущение

14. Процессы, находящиеся в состоянии становления, созревания, развития, с точки зрения Л. С. Выготского, характеризуют:

Ответы:

- социальная ситуация развития
- зона ближайшего развития
- уровень актуального развития
- центральные и частичные новообразования

15. В качестве условий развития психики Л. С. Выготский рассматривал:

Ответы:

- среду
- процессы биологического созревания, задатки
- обучение
- воспитание

16. 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

17. Процесс развития психики, согласно Л. С. Выготскому, происходит в форме:

Ответы:

- адаптации
- приспособления
- усвоения
- научения

18. 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

19. В основе деятельностного подхода лежит:

Ответы:

- принцип детерминизма;
- принцип системности;
- принцип развития;
- принцип единства сознания и деятельности.

20. А. Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности.

Укажите 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

21. 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

22. Установите последовательность появления различных форм общения по М. И. Лисиной у ребенка:

(Ответ запишите в виде цепочки цифр, например: 2143...)

1. внеситуативно-личностная
2. внеситуативно-познавательная
3. ситуативно-личностная
4. ситуативно-деловая

23. Кто является автором теории, в которой выделяются два вектора психического развития ребёнка?

Ответы:

- Л.И. Божович
- Л.С. Выготский
- Д.Б. Эльконин

- А.Н. Леонтьев
- М.И. Лисина

Тема: Возрастная периодизация психического развития человека

Тест по теме

1. Выбрать правильный вариант ответа:

- все возрастные периодизации используют одни и те же критерии периодизации;
- в психологии развития отсутствует единый подход к определению критериев периодизации;
- каждая теория развития предлагает свой особый подход к определению критериев возрастной периодизации.

2. Л.С. Выготский выделял:

- три группы критериев возрастной периодизации;
- четыре группы критериев возрастной периодизации;
- две группы критериев возрастной периодизации.

3. Биогенетический принцип как критерий возрастной периодизации Л.С.Выготским относился к группе:

- внутренних критериев;
- внешних критериев;
- критериев, характеризующих процесс собственно психического развития;
- особую группу критериев.

4. Критерий денитации (П.П.Блонский) Л.С.Выготским относился к группе:

- внутренних критериев;
- внешних критериев;
- критериев, характеризующих процесс собственно психического развития;
- особую группу критериев.

5. Критерий ступеней системы образования (Р.Заззо) Л.С.Выготским относился к группе:

- внутренних критериев;
- внешних критериев;
- критериев, характеризующих процесс собственно психического развития;
- особую группу критериев.

6. З.Фрейд в качестве критерия возрастной периодизации предлагал:

- ступени системы образования;
- смещение эрогенных зон по телу;

- тип общения между родителями и ребёнком;
- уровни психосексуального развития.

7. Критерий возрастной периодизации, предлагаемый З.Фрейдом, Л.С.Выготским был отнесён к группе:

- внутренних критериев;
- внешних критериев;
- критериев, характеризующих процесс собственно психического развития;
- особую группу критериев.

8. Критерий социальной ситуации развития для построения возрастной периодизации впервые был предложен:

- А.Н.Леонтьевым;
- Л.И.Божович;
- Л.С.Выготским;
- Д.Б.Элькониным.

9. Критерий ведущей деятельности для построения возрастной периодизации впервые был предложен:

- А.Н.Леонтьевым;
- Л.И.Божович;
- Л.С.Выготским;
- Д.Б.Элькониным.

10. Критерий психологического новообразования для построения возрастной периодизации впервые был предложен:

- А.Н.Леонтьевым;
- Л.И.Божович;
- Л.С.Выготским;
- Д.Б.Элькониным.

11. Впервые о наличии двух разных периодов развития – стабильных и переходных – в своих работах упоминал:

- Д.Б.Эльконин;
- А.Н.Леонтьев;
- Л.С.Выготский;
- П.П.Блонский.

12. Кризисы развития Л.С.Выготский признавал:

- неотъемлемыми (нормативными) периодами в процессе развития;
- необязательными (ненормативными) периодами в процессе развития;
- индивидуальными вариантами процесса развития.

13. Кризисы развития А.Н.Леонтьев признавал:

- неотъемлемыми (нормативными) периодами в процессе развития;
- необязательными (ненормативными) периодами в процессе развития;

- индивидуальными вариантами процесса развития.

14. В зарубежной психологии кризисы развития выделялись в исследованиях:

- З.Фрейда;
- Ж.Пиаже;
- Э.Эриксона;
- К.Бюлера.

15. Использование критериев возрастной периодизации, предлагавшихся Л.С.Выготским и А.Н.Леонтьевым, присутствует в схеме возрастной периодизации:

- Л.И.Божович;
- В.И.Слободчикова;
- Д.Б.Эльконина;
- М.И.Лисиной.

16. Полный жизненный цикл человека представлен в периодизациях:

- Л.С.Выготского;
- Э.Эриксона;
- З.Фрейда;
- Ш.Бюлер.

17. Периоды детства и взросления представлены в периодизациях:

- Л.И.Божович;
- З.Фрейда;
- Э.Эриксона;
- Д.Левинсона.

18. Понятие «социальная ситуация развития» означает:

- особенности социальной среды, в которую включен человек в соответствующем возрастном периоде;
- особенности отношений, складывающихся между человеком и обществом, в соответствующем возрастном периоде;
- особенности отношения взрослых к ребенку в соответствующем возрастном периоде.

19. Понятие «ведущая деятельность» означает:

- деятельность, которой больше всего занимается человек в соответствующем возрастном периоде;
- деятельность, осуществление которой приводит к наиболее значимым изменениям в психических процессах и психологических свойствах личности в соответствующем возрастном периоде;
- деятельность, которая приносит наибольшее удовольствие человеку в соответствующем возрастном периоде.

20. Чередование двух сфер развития – мотивационно-потребностной и операционально-технической – нашло отражение в возрастной периодизации:

- Л.С.Выготского;
- Д.Б.Эльконина;
- Л.И.Божович;
- В.И.Слободчикова.

Тема: Пренатальное развитие

Тест по теме

1. Пренатальный период развития человека длится примерно:

- 366 дней;
- 266 дней;
- 236 дней;
- 296 дней.

2. Первый этап пренатального периода называется:

- эмбриональным;
- плодным;
- зародышевым;
- зачатием.

3. Последний этап пренатального периода называется:

- эмбриональным;
- плодным;
- зародышевым;
- рождением.

4. В пренатальном периоде развития человека выделяют:

- три этапа;
- четыре этапа;
- пять этапов.

5. Эмбриональный период начинается:

- с 9-й недели пренатального развития;
- с 3-й недели пренатального развития;
- с момента зачатия.

6. Имплантация зиготы к стенке матки происходит в:

- плодном периоде;
- эмбриональном периоде;
- зародышевом периоде.

7. Основные внутренние и внешние органы плода формируются в:

- плодном периоде;
- эмбриональном периоде;
- зародышевом периоде.

8. Наиболее продолжительным периодом пренатального развития является:

- плодный период;
- эмбриональный период;
- зародышевый период.

9. Первая реакция плода на громкие звуки и яркий свет отмечается на:

- 3-4 неделе пренатального развития;
- 9-12 неделе пренатального развития;
- 13-24 неделе пренатального развития;
- 25-38 неделе пренатального развития;

10. Пол ребенка впервые можно диагностировать с помощью УЗИ на:

- 3-4 неделе пренатального развития;
- 5-8 неделе пренатального развития;
- 9-12 неделе пренатального развития;
- начиная с 25 недели пренатального развития.

11. Наиболее сензитивным периодом к действию тератогенов на формирующийся организм является:

- зачатие;
- зародышевый;
- эмбриональный;
- плодный;
- рождение.

12. Наиболее сензитивным периодом для возникновения тяжёлых поражений мозга и ЦНС при действии тератогенов является:

- 1 неделя пренатального развития;
- 3-5 недели пренатального развития;
- 5-8 недели пренатального развития;
- 9-12 недели пренатального развития.

13. Действие тератогенов, как правило, проявляется:

- немедленно, сразу после воздействия;
- на протяжении пренатального развития;
- сразу после рождения;
- как во время пренатального развития, так и спустя некоторое время после рождения.

14. Тактильная чувствительность ребенка возникает:

- с 10 дня пренатального развития;
- с 1 месяца пренатального развития;
- с 2 месяца пренатального развития;
- с рождения;

- с 3 месяца пренатального развития.

15. Активные движения ребенка возникают:

- на 1 месяце пренатального развития;
- на 2 месяце пренатального развития;
- на 3 месяце пренатального развития;
- на 6 месяце пренатального развития.

16. Преждевременно родившийся ребёнок приспособлен к дальнейшему развитию, если роды состоялись не раньше:

- 6 месячного периода пренатального развития;
- 7 месячного периода пренатального развития;
- 8 месячного периода пренатального развития;
- 9 месячного периода пренатального развития.

17. Нормальным положением ребёнка в пространстве матки к концу 9-го месяца пренатального развития является:

- вверх головой со скрещёнными согнутыми конечностями;
- вниз головой со скрещёнными согнутыми конечностями;
- нормальным считается любое положение;
- вниз головой со свободно расположенными конечностями.

18. Оценка состояния новорождённого по шкале Апгар проводится:

- через 1 час после рождения ребёнка;
- через 1 день после рождения ребёнка;
- в течение первых минут после рождения ребёнка;
- по выписке ребёнка из роддома.

19. Новорождённый признаётся находящимся в хорошей физической форме, если по шкале Апгар набрано:

- 7 и более баллов;
- 5 и более баллов;
- 7 и менее баллов;
- 10 баллов.

20. Новорождённый признаётся нуждающимся в срочной медицинской помощи, если по шкале Апгар набрано:

- 0 баллов;
- 1 балл;
- 3 и менее баллов;
- 4 и менее баллов.

21. Шкала Апгар позволяет выявить:

- тяжёлые физические и неврологические нарушения;
- тяжёлые неврологические и психические нарушения;
- тяжёлые психические нарушения;
- тяжёлые неврологические нарушения.

22. Шкалу оценки поведения новорождённого применяют:

- в 1-й день рождения ребёнка;
- сразу после рождения ребёнка;
- через несколько дней после рождения;
- на 2-е сутки после рождения ребёнка.

23. Шкала оценки поведения новорождённого используется для:

- диагностики физических и неврологических нарушений;
- диагностики неврологических нарушений;
- диагностики психических нарушений;
- диагностики социального развития.

Тема: Младенчество**Тест по теме****1. К моменту рождения ребенок:**

Ответ:

- обладает рядом готовых форм поведения
- не обладает готовыми формами поведения

2. Психологический период новорожденности длится:

Ответ:

- до 10 дней
- до 1 месяца
- до 2 месяцев
- до 3 месяцев

3. Безусловные рефлекс 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

4. 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

5. 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

6. Потребность в общении у младенца:

Ответ:

- является врожденной
- возникает в первую неделю жизни младенца
- появляется независимо от взрослого
- формируется под воздействием взрослого человека

7. Одна из первых эмоций, которая появляется в жизни младенца —

это:

Ответ:

- стыд
- вина
- презрение
- интерес
- радость

8. Кризис первого года жизни связан с несколькими моментами. Среди них лишний:

Ответ:

- первые акты протеста
- первые слова
- развитие ходьбы
- эмоциональная привязанность к матери

9. Ведущая деятельность в младенчестве:

Ответ:

- непосредственно эмоциональное общение
- предметная игра
- предметно-манипулятивная деятельность
- внеситуативно-личностное общение

10. Главная черта социальной ситуации развития в младенчестве:

Ответ:

- постепенное отделение от взрослого
- 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

11. Значение ведущей деятельности младенческого возраста в том, что она способствует:

Ответ:

- усвоению выработанных обществом способов употребления предметов
- усвоению определенной системы знаний
- усвоению и воспроизводству отношений между людьми
- развитию потребности в общении и пробуждения интереса к

окружающему миру

12. Ведущей познавательной функцией в младенчестве выступает:

Ответ:

- память
- мышление
- ощущение и восприятие
- внимание

13. В каком возрасте появляется новообразование — постоянство предметов:

Ответ:

- 8 месяцев
- 1 год
- 6 месяцев
- 10 месяцев

14. Центральное новообразование в младенчестве:

Ответ:

- первые слова
- постоянство предметов
- эмоционально-насыщенные представления
- комплекс оживления

15. Потребность в общении у младенца является:

Ответ:

- приобретенной
- врожденной
- обнаруживается при достижении ребенком определенного возраста

16. 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

17. 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

18. Отсутствие интереса к взрослому к концу младенческого возраста

- это:

Ответ:

- проявление отклонений в развитии (госпитализма);
- нормальное явление;
- проявление ускоренного развития;
- проявление индивидуальных различий в развитии.

19. В младенчестве начинает развиваться:

Ответ:

- элементарное наглядно-образное мышление
- словесно-логическое мышление
- пространственное мышление
- элементарное наглядно-действенное мышление

20. Симптомом кризиса 1 года является:

Ответ:

- гипобулические реакции
- своеволие
- негативизм
- обесценивание взрослых

21. Если новорожденного слегка встряхнуть, то малыш выполнит обхватывающее движение. Этот рефлекс называется:

Ответ:

- рефлекс Моро
- рефлекс опоры
- безусловный рефлекс
- рефлекс Бабинского

22. К концу первого года жизни у ребенка формируется:

Ответ:

- опосредованная память
- механическая память
- ассоциативная память
- логическая память

23. Что не характерно для развития речи в младенчестве?

Ответ:

- формирование собственной активной речи

- начало понимания речи окружающих
- развитие автономной речи
- лепет

24. Стадия лепета характерна для возраста:

Ответ:

- новорожденности
- 6 — 10 месяцев
- 4 — 12 месяцев
- у каждого ребенка имеет свой возраст

25. Понимание речи окружающих развивается у ребенка в возрасте:

Ответ:

- 2 месяцев
- 10 месяцев
- 6 месяцев
- 12 месяцев

26. Согласно Л.С. Выготскому причиной кризиса 1 года является новообразование:

Ответ:

- прямохождение
- первые слова
- ходьба
- комплекс оживления

27. Согласно Л.И. Божович причиной кризиса 1 года является новообразование:

Ответ:

- прямохождение
- эмоционально-насыщенные представления
- ходьба
- комплекс оживления

28. С самого рождения ребенок:

Ответ:

- различает все цвета и их оттенки
- различает основные цвета
- не различает цвета
- черный и белый цвета

29. С самого рождения ребенок:

Ответ:

- слышит также как здоровый взрослый
- имеет немного приглушенный слух
- не слышит звуки

30. Координация руки и глаза развивается у младенца в возрасте:

Ответ:

- 2-4 месяцев
- 5-6 месяцев
- 8-10 месяцев

31. Взаимодействие руки и глаза у младенца при манипулировании предметами вначале характеризуется:

Ответ:

- тем, что глаз ориентирует руку под форму и размер предмета
- тем, что предмет ориентирует руку под его размер и форму
- тем, что рука и глаз работают совместно

32. Пинцетный захват появляется у ребенка в возрасте:

Ответ:

- 6-7 месяцев
- 10-11 месяцев
- 3-4 месяцев

33. Общение в 1-м полугодии жизни младенца согласно М.И. Лисиной является:

Ответ:

- ситуативно-деловым
- ситуативно-личностным
- внеситуативно-личностным
- предметным

Тема: Ранний возраст**Тест по теме****1. Ведущая деятельность в раннем возрасте (согласно Д.Б.Эльконину):**

Ответ:

- непосредственно эмоциональное общение
- сюжетно-ролевая игра
- предметно-манипулятивная деятельность
- учебная деятельность

2. В общем виде схема социальной ситуации развития в раннем возрасте выглядит следующим образом:

Ответ:

- ПРЕДМЕТ – ребёнок - взрослый
- ребёнок – ПРЕДМЕТ – взрослый
- ребёнок – взрослый – ПРЕДМЕТ
- ребёнок – ВЗРОСЛЫЙ - предмет

3. При переходе ребёнка из раннего в дошкольный возраста схема социальной ситуации развития приобретает следующий вид:

Ответ:

- ребёнок – ПРЕДМЕТ – взрослый
- ребёнок – ВЗРОСЛЫЙ - предмет
- ребёнок – предмет – ВЗРОСЛЫЙ
- ребёнок - ВЗРОСЛЫЙ

4. Хронологическими границами раннего возраста в периодизации Д.Б.Эльконина является период:

Ответ:

- 0 – 3 года
- 2 – 6 лет
- 1 – 3 года
- 1,5 – 3 года

5. Укажите правильное высказывание о роли предметно-манипулятивной деятельности:

Ответ:

- в процессе этой деятельности ребёнок переходит от орудийных к манипулятивным действиям с предметом
- в процессе этой деятельности ребёнок переходит от манипулятивных к орудийным действиям с предметом
- в процессе этой деятельности ребёнок приобретает зрительно-моторную координацию
- в процессе этой деятельности ребёнок переходит от манипулятивных к символическим действиям с предметами

6. В предметно-манипулятивной деятельности ребёнка раннего возраста различают следующие основные виды действий:

Ответ:

- предметные и орудийные
- соотносящие и манипулятивные
- соотносящие и орудийные
- орудийные и символические

7. 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

8. В развитии предметно-манипулятивной деятельности Д.Б.Эльконин выделял:

Ответ:

- 3 этапа
- 2 этапа
- 4 этапа
- 5 этапов

9. Укажите правильную последовательность этапов развития предметно-манипулятивной деятельности

Ответ:

- перенос действий – неспецифического использования предмета – игровое действие с предметом
- перенос действий – игровое действие с предметом - неспецифического использования предмета
- неспецифического использования предмета - неспецифического использования предмета
- игровое действие с предметом – перенос действий - неспецифического использования предмета

10. Какой вид мышления развивается, в первую очередь, в предметно-манипулятивной деятельности?

Ответ:

- наглядно-действенный
- наглядно-образный
- словесно-логический
- теоретический

11. Смена орудийного действия с предметом на игровое свидетельствует о развитии:

Ответ:

- наглядно-действенного мышления
- знаково-символической функции сознания
- творческого воображения
- произвольной памяти

12. Центральное психологическое образование в раннем возрасте:

Ответ:

- речь
- чувство взрослости
- система «Я - сам», самосознание
- волевые реакции

13. В раннем возрасте наиболее интенсивно развивается процесс:

Ответ:

- восприятия
- мышления
- памяти
- внимания

14. Действия восприятия в раннем возрасте преимущественно характеризуются, как:

Ответ:

- внутренние перцептивные действия
- внешние ориентировочные действия
- переход от внутренних перцептивных к внешним ориентировочным действиям

15. Укажите особенность восприятия, не характерную ребёнку раннего возраста:

Ответ:

- восприятие непосредственно связано с действием
- при восприятии фиксируется, как правило, одно, наиболее яркое, свойство предмета
- эмоциональная окрашенность восприятия
- восприятие последовательно, целенаправленно

16. Память в раннем возрасте характеризуется:

Ответ:

- произвольностью
- непроизвольностью
- преобладанием образной памяти над двигательной и эмоциональной
- преобладанием логической памяти над механической

17. В раннем возрасте интенсивно развивается:

Ответ:

- наглядно-образное мышление
- логическое мышление
- пространственное мышление
- наглядно-действенное мышление

18. Ребёнок, собирая пирамидку, действующий методом «проб и ошибок», демонстрирует:

Ответ:

- словесно-логическое мышление
- наглядно-действенное мышление
- наглядно-образное мышление
- мыслительную операцию сравнения

19. Выберите верное суждение:

Ответ:

- овладение речью означает переход ребёнка от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному
- овладение речью означает переход ребёнка от наглядно-действенного мышления к словесно-логическому
- овладение речью означает переход ребёнка от наглядно-образного мышления к словесно-логическому
- овладение речью означает переход ребёнка от наглядно-образного мышления к наглядно-действенному

20. В раннем возрасте у ребенка появляется знаково-символическая функция сознания. Это обобщенная способность:

Ответ:

- различения обозначения и обозначаемого
- психического отражения окружающей действительности
- саморегуляции
- рефлексии

21. Как правило, ребёнок начинает комбинировать слова в простейшие предложения в возрасте:

Ответ:

- 1 года
- 1 года 6 месяцев
- 2 лет 6 месяцев
- 3 лет

22. 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

23. Ребёнок становится способным вступать в диалог со взрослыми, как правило, в возрасте:

Ответ:

- 1 года 6 месяцев
- 2 лет
- 2 лет 6 месяцев
- 3 лет

24. Что не характерно для развития речи в раннем возрасте?

Ответ:

- формирование собственной активной речи

- совершенствование понимания речи
- развитие автономной речи
- развитие контекстной речи

25. Появление у ребёнка таких вопросов, как «Что это?», «Кто это?» свидетельствует о:

Ответ:

- интересе ребёнка к окружающему миру
- появлению первого языкового «открытия»
- появлению второго языкового «открытия»
- способности задавать вопросы

26. Первое языковое «открытие», описанное В. Штерном, означает осознание ребёнком того, что:

Ответ:

- каждый предмет имеет своё название
- слова в предложении связаны между собой
- с помощью слова можно воздействовать на поведение другого человека
- слова можно записывать

27. Второе языковое «открытие», описанное К. Бюлером, означает осознание ребёнком того, что:

Ответ:

- каждый предмет имеет своё название
- слова в предложении связаны между собой
- с помощью слова можно воздействовать на поведение другого человека
- слова можно записывать

28. Развитие фазической и семической сторон языка в речи ребёнка, согласно Л.С. Выготскому, проявляется следующим образом:

Ответ:

- произносимые ребёнком отдельные слова вначале имеют смысл предложения
- произносимые ребёнком отдельные слова сразу же обозначают отдельные предметы или действия
- произносимые ребёнком отдельные слова вначале адресованы взрослому

29. В сфере самосознания ребенка в раннем возрасте происходит такое изменение, как:

Ответ:

- возникает гордость за собственные достижения
- появляется осознание себя во времени, личное сознание
- происходит открытие своего внутреннего мира
- формируется чувство взрослости

30. Стремление ребенка 3-х лет непрерывно конфликтовать с окружающими - это:

Ответ:

- негативизм
- своеволие
- протест-бунт
- обесценивание взрослых

Тема: Дошкольный возраст

Тест по теме

1. Продолжительность ролевой игры к концу дошкольного возраста может составлять:

Ответ:

- 10-15 минут
- 30-40 минут
- около часа
- несколько часов или дней

2. Мышление ребенка дошкольного возраста, по мнению Жана Пиаже, находится на стадии:

Ответ:

- сенсомоторного интеллекта
- репрезентативного интеллекта и конкретных операций
- формальных операций
- дооперационального интеллекта

3. Переход ребенка от 1-ой стадии ко 2-ой в развитии изобразительной деятельности происходит, когда он:

Ответ:

- начинает проводить линии
- начинает узнавать что-то в случайном сочетании линий
- сообщает о намерении что-нибудь нарисовать
- старается рисовать узнаваемое изображение

4. Сюжетно-ролевые игры, по мнению Д.Б. Эльконина:

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

5. На развитие психических функций в дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает развитие:

Ответ:

- внимания
- памяти
- мышления
- восприятия

6. Высокая личностная тревожность – это одно из проявлений:

Ответ:

- личностной неготовности к школе
- интеллектуальной неготовности к школе
- социально-психологической неготовности к школе
- эмоционально-волевой неготовности к школе

7. Социальной ситуацией развития в дошкольном возрасте является:

Ответ:

- общение с родителями в игровой деятельности
- общение с воспитателями
- общение со сверстниками
- параллельное общение со сверстниками и взрослыми

8. Кризис 6-7 лет связан:

Ответ:

- с развитием психосексуальной (полоролевой) идентичности
- с поступлением в школу
- с возникновением позиции школьника
- с возникновением стремления выполнять общественно-значимую

деятельность

9. Центральное психологическое новообразование дошкольника – это:

Ответ:

- самосознание
- творческое воображение
- рефлексия
- иерархия (соподчинение) мотивов

10. В дошкольном возрасте память изменяется:

Ответ:

- переходя от доминирования произвольной к непроизвольной
- переходя от доминирования непроизвольной к произвольной
- так как развивается произвольность памяти
- переходя от механической к логической

11. Возрастной особенностью памяти дошкольника является:

Ответ:

- эйдетическая память
- произвольность запоминания
- произвольность запоминания
- неустойчивость памяти

12. Внимание в дошкольном возрасте характеризуется:

Ответ:

- низкой динамикой развития
- переходом к произвольности
- возникновением произвольности
- преобладанием произвольной формы над произвольной

13. Познавательное развитие в дошкольном возрасте отличается:

Ответ:

- интенсивным накоплением знаний в связи с появлением познавательной активности
- формированием формальных операций
- формированием теоретического мышления
- интенсивным возрастанием роли абстрактного мышления

14. В дошкольном возрасте (по Ж. Пиаже) мышление характеризуется:

Ответ:

- эгоцентризмом
- переходом к пониманию принципа сохранения
- непониманием принципа сохранения
- релятивизмом

15. 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

16. В социальной ситуации развития дошкольника отмечается:

Ответ:

- ориентация на взрослого как носителя общественных отношений
- ориентация на взрослого как носителя знаний о предметном мире
- ориентация на совместную деятельность со сверстниками
- ориентация на совместную деятельность со взрослыми

17. Главным отличием игры в среднем дошкольном возрасте является:

Ответ:

- имитация ролевых отношений между людьми
- имитация ролевых отношений между ребенком и родителями
- предметные игры в одиночку
- стремление выполнять правило игры

18. Для сюжетно-ролевой игры дошкольника характерно (по Л.С. Выготскому):

Ответ:

- получение эмоционального удовлетворения от совместной деятельности со сверстниками
- создание мнимой ситуации
- символизм
- воссоздание реальной ситуации в соответствии с сюжетом игры

19. Важным новообразованием дошкольного возраста является:

Ответ:

- усвоение предметных эталонов
- усвоение сенсорных эталонов
- усвоение зрительных эталонов
- усвоение социальных эталонов

20. Действия восприятия в дошкольном возрасте становятся:

Ответ:

- внешними ориентировочными
- связанными с практической деятельностью ребенка
- внутренними перцептивными действиями
- произвольными

21. В развитии мышления дошкольника новообразованием выступает:

Ответ:

- наглядно-действенное мышление
- словесно-логическое мышление
- наглядно-образное мышление
- конкретно-операциональное мышление

22. Согласно Н.Н. Поддьякову у дошкольника развивается особый тип мышления, который он назвал:

Ответ:

- экспериментированием
- прогнозированием
- моделированием
- фантазированием

23. Воображение в дошкольном возрасте становится:

Ответ:

- произвольным
- творческим, продуктивным
- произвольным
- репродуктивным, воссоздающим

24. Воображение дошкольника по своему содержанию:

Ответ:

- более богатое и насыщенное, чем у взрослого человека
- менее богатое и насыщенное, чем у взрослого человека
- связано с реальным жизненным опытом ребенка
- полностью не связано с реальным опытом ребенка

25. Согласно исследованиям воображения у дошкольников О.М.

Дьяченко выделила следующие способы решения задач на оригинальность:

Ответы:

- включение и обобщение
- опредмечивание и включение
- опредмечивание и обобщение
- обобщение и исключение

26. В речевом развитии дошкольника осуществляется переход:

Ответы:

- от простой формы речи к ситуативной
- от контекстной формы речи к ситуативной
- от ситуативной формы речи к контекстной
- от простой формы речи к контекстной

27. Укажите правильную последовательность речевого развития дошкольника:

Ответы:

- внутренняя-внешняя-эгоцентрическая речь
- внешняя-эгоцентрическая-внутренняя речь
- эгоцентрическая-внешняя-внутренняя речь
- эгоцентрическая-внутренняя-внешняя речь

28. Слияние речи и мышления в дошкольном возрасте обеспечивает совершенствование такой функции речи, как:

Ответы:

- коммуникативная
- экспрессивная
- знаковая
- планирующая

29. Переход эгоцентрической речи во внутреннюю связан с процессом:

Ответы:

- экстерииоризации

- запечатления
- интериоризации
- социализации
- интернализации

30. Основным изменением самооценки в дошкольном возрасте является:

Ответы:

- дифференциация самооценки
- слабая дифференциация самооценки
- возникновение недифференцированности самооценки
- различие Я-реального и Я-идеального

31. В дошкольном возрасте ребёнок усваивает легче представления:

Ответы:

- о временных отношениях, чем о пространственных
- о пространственных отношениях, чем о временных
- этот процесс индивидуален

32. Дошкольнику свойственно проявление, прежде всего, потребности:

Ответы:

- в получении одобрения взрослыми
- в получении одобрения сверстниками
- в получении одобрения и сверстниками, и взрослыми
- в получении одобрения родителями

33. Согласно Л.С. Выготскому симптомами кризиса 6-7 лет являются:

Ответы:

- непослушание, манерничание и потеря непосредственности
- манерничание, кривляние и потеря непосредственности
- требовательность, потеря непосредственности и кривляние
- спор, пауза и потеря непосредственности

34. Причиной кризиса 6-7 лет по Л.С. Выготскому является появление:

Ответы:

- внутренней позиции школьника
- иерархии мотивов
- обобщение переживаний
- появление самооценки

35. Причиной кризиса 6-7 лет по Л.И. Божович является появление:

Ответы:

- внутренней позиции школьника

- иерархии мотивов
- обобщение переживаний
- появление самооценки

36. Укажите неверный элемент в структуре психологической готовности ребёнка к обучению в школе:

Ответы:

- социальная готовность
- эмоционально-волевая готовность
- личностная готовность
- социально-психологическая готовность

37. В общении со взрослыми у дошкольника проявляются следующие формы общения:

Ответы:

- ситуативно-личностная и внеситуативно-личностная
- ситуативно-деловая и внеситуативно-личностная
- внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная
- внеситуативно-познавательная и внеситуативно-деловая

38. Особенностью общения дошкольников со сверстниками является:

Ответы:

- преобладание инициативных действий над ответными
- нестандартность и нерегламентированность форм поведения и

взаимодействия

- слабая эмоциональная насыщенность
- преобладание ответных действий над инициативными

39. Назовите правильно указанную последовательность развития форм общения дошкольника со сверстниками:

Ответы:

- ситуативно-деловая – внеситуативно-деловая – эмоционально-практическая
- эмоционально-практическая - ситуативно-деловая - внеситуативно-деловая
- эмоционально-практическая - внеситуативно-деловая - ситуативно-деловая
- ситуативно-деловая - эмоционально-практическая - внеситуативно-деловая

40. Основным условием популярности дошкольника среди сверстников является:

Ответы:

- уровень умственного развития ребенка
- стремление и способность быть лидером в игре

- эмоциональное отношение к сверстникам в процессе общения и игры
- способность придумать и организовать игру

Тема: Младший школьный возраст

Тест по теме

1. Выберите правильные утверждения:

Ответ:

- младший школьный возраст является универсальным периодом развития всех детей
- младший школьный возраст выделился исторически недавно
- хронологически социально-психологические границы младшего школьного возраста в жизни ребёнка нельзя считать неизменными
- хронологически социально-психологические границы младшего школьного возраста в жизни ребёнка являются неизменными

2. Хронологические границы младшего школьного возраста, в соответствии с возрастной периодизацией Д.Б.Эльконина, находятся, как правило, в пределах возраста:

- 8 – 12 лет
- 6 – 10 лет
- 6-7 – 10-11 лет
- 7 – 10 лет

3. Укажите правильно перечисленные сферы социальных отношений младшего школьника, характеризующие социальную ситуацию развития этого возраста:

- «ребёнок – взрослый», «ребёнок – дети»
- «ребёнок – учитель», «ребёнок – дети»
- «ребёнок – родители», «ребёнок – дети»
- «ребёнок – учитель», «ребёнок – родители», «ребёнок – дети»

4. Какая из указанных сфер социальных отношений младшего школьника, является ведущей в социальной ситуации развития данного возраста:

- «ребёнок – учитель»
- «ребёнок – взрослый»
- «ребёнок – дети»
- «ребёнок – родители»

5. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является:

- сюжетно-ролевая игра
- общение с учителем
- учебная деятельность
- общение со сверстниками

6. Предмет изменений в учебной деятельности младшего школьника является:

- сам ребёнок, его психические процессы и свойства личности
- знания и умения ребёнка
- общекультурные опыт и знания

7. Учебная деятельность в качестве ведущей вызывает, прежде всего, такие психологические новообразования как:

- иерархия мотивов и волевая регуляция поведения
- рефлексия и произвольность психической деятельности
- самооценка и произвольность внимания и памяти
- самостоятельность и трудолюбие

8. Процесс адаптации ребёнка к обучению в школе включает, как правило:

- три этапа
- пять этапов
- четыре этапа
- у каждого ребёнка количество этапов индивидуально

9. Продолжительность адаптации к обучению в школе в норме составляет, как правило:

- 3-4 недели
- 5-6 недель
- 7-8 недель
- 6-7 недель

10. Процесс адаптации к школе лучше протекает, как правило:

- у мальчиков
- у девочек
- нет различий

11. Возрастными особенностями восприятия младшего школьника являются, как правило:

- поверхностность, слабая дифференцированность
- точность, высокая дифференцированность
- преобладание внешних ориентировочных действий восприятия
- ошибки в восприятии сходных объектов

12. Возрастными особенностями внимания младшего школьника являются, как правило:

- преобладание произвольного внимания над непроизвольным
- преобладание непроизвольного внимания над произвольным
- хорошая переключаемость
- хорошая распределяемость

13. Возрастными особенностями памяти младшего школьника являются, как правило:

- преобладание произвольной памяти над непроизвольной
- преобладание непроизвольной памяти над произвольной
- преобладание механической памяти над логической
- преобладание логической памяти над механической

14. Для памяти младшего школьника более характерно:

- лучшее запоминание словесной информации, нежели наглядной
- лучшее запоминание наглядной информации, нежели словесной
- лучшее запоминание абстрактных понятий, нежели конкретных
- лучшее запоминание конкретных понятий, нежели абстрактных

15. Наибольшее развитие в младшем школьном возрасте получает:

- конкретное словесно-логическое мышление
- абстрактное словесно-логическое мышление
- наглядно-образное мышление
- наглядно-действенное мышление

16. Выберите правильное утверждение:

- в младшем школьном возрасте получают развитие общие и специальные способности, свидетельствующие об одарённости ребёнка
- в младшем школьном возрасте общие и специальные способности, свидетельствующие об одарённости ребёнка, ещё не проявляются
- общие и специальные способности, свидетельствующие об одарённости ребёнка, проявляются ещё до поступления в школу

17. Для личности младшего школьника свойственно:

- высокая доверчивость к взрослым
- снижение, по сравнению с дошкольным возрастом, доверчивости к взрослым
- высокая доверчивость к взрослым в первой половине возраста, низкая – во второй половине

18. Для самооценки младшего школьника свойственно:

- наличие дифференцированности
- отсутствие дифференцированности
- наличие дифференцированности самооценки зависит от пола ребёнка

19. Самостоятельность как свойство личности в младшем школьном возрасте формируется в условиях, когда:

- родители перестают полностью контролировать выполнение ребёнком домашних заданий
- родители полностью контролируют выполнение ребёнком домашних заданий

- родители предоставляют возможность ребёнку самостоятельно выполнять домашние задания, но с обязательным последующим контролем

20. Наличие потребности в сюжетно-ролевых играх в младшем школьном возрасте:

- является нормативным признаком
- указывает на инфантильное развитие личности ребёнка
- свойственно детям с низким уровнем психологической готовности к обучению в школе

21. Для мотивационно-потребностной сферы младшего школьника свойственно:

- отсутствие познавательных потребностей
- доминирование познавательных потребностей над всеми остальными
- высокий уровень проявления познавательных потребностей наряду с потребностью в общении и игре

22. Для мотивации учебной деятельности младшего школьника нормативным является:

- доминирование внешних мотивов над внутренними
- доминирование внутренних мотивов над внешними
- доминирование внешних мотивов в первой половине периода, внутренних – во второй
- доминирование внутренних мотивов в первой половине периода, внешних – во второй

23. Трудности с эмоциональной саморегуляцией в младшем школьном возрасте:

- являются нормативным признаком
- являются признаком эмоционально-волевой незрелости
- являются нормативным признаком для первой половины возраста
- являются нормативным признаком для второй половины возраста

24. Автором концепции дружбы в детстве является:

- Л.Колберг
- Ж.Пиаже
- Р.Селман
- М.И.Лисина

25. Осознание того, что другой человек тоже испытывает некоторые чувства, в соответствии с концепцией дружбы, появляется на:

- 1-й стадии
- 2-й стадии
- 3-й стадии
- 4-й стадии

26. Дети центрированы на себе и не понимают точки зрения других, в соответствии с концепцией дружбы, на:

- 1-й стадии
- 2-й стадии
- 3-й стадии
- 4-й стадии

27. Младшему школьному возрасту соответствуют следующие стадии развития дружбы:

- 1, 2, 3
- 2, 3, 4
- 1, 2,
- все 4 стадии

28. Центральным психологическим новообразованием в младшем школьном возрасте является:

- самостоятельность
- рефлексия
- произвольность психической деятельности
- словесно-логическое мышление

29. В соответствии с теорией Ж.Пиаже младший школьник находится на стадии развития интеллекта:

- дооперациональной
- конкретных операций
- формальных операций

30. В соответствии с теорией Э.Эриксона главным положительным личностным новообразованием младшего школьника является:

- инициативность
- компетентность
- идентичность
- чувство уверенности и гордости за себя

Тема: Подростковый возраст

Тест по теме

1. Что или кто в основном определяет мнение подростка?

Ответ:

- родители
- референтная группа
- телевидение, другие СМИ
- нравственные ценности

2. В подростковом возрасте акцентуации характера:

Ответ:

- не проявляются
- проявляются в неявной форме
- сложно сказать что-то определенное
- проявляются особенно ярко

3. Центральным психологическим новообразованием подросткового возраста является:

Ответ:

- самоопределение
- поло-ролевая и сексуальная идентичность
- чувство взрослости
- самооценка

4. В подростковом возрасте формируется:

Ответ:

- верны все варианты ответов
- новый образ социального «Я»
- новый образ физического «Я»
- новый образ психологического «Я»

5. Социальной ситуацией развития в подростковом возрасте является:

Ответ:

- стремление к общению с учителями в учебной деятельности
- стремление к общению с родителями
- стремление к общению со сверстниками
- стремление к общению со взрослыми

6. В подростковом возрасте особенностью анатомо-морфо-физиологического развития является:

Ответы:

- более раннее созревание мальчиков
- равномерное созревание мальчиков и девочек
- более раннее созревание девочек

7. Кризис 15 лет связан:

Ответ:

- с развитием идентичности
- с юношеской дружбой
- с юношеской любовью
- с профессиональным выбором

8. 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

9. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является:

Ответ:

- ситуативно-личностное общение со сверстниками
- внеситуативно-личностное общение со взрослыми
- интимно-личностное общение со сверстниками
- внеситуативно-познавательное общение со сверстниками

10. Подростки стараются подражать:

Ответы:

- прежде всего, внешним атрибутам поведения взрослых
- прежде всего, сверстникам
- прежде всего, сверстникам из референтной группы
- прежде всего, героям фильмов, другим кумирам (артисты, спортсмены)

11. В развитии интеллекта в подростковом возрасте происходит переход:

Ответ:

- от дооперационального к формально-операциональному
- от дооперационального к конкретно-операциональному
- от формально-операционального к конкретно-операциональному
- от конкретно-операционального к формально-операциональному

12. В подростковом возрасте формируется мышление:

Ответ:

- абстрактное, гипотетико-дедуктивное
- наглядно-образное
- наглядно-действенное
- словесно-логическое

13. Ведущими в подростковом возрасте являются потребности в?

Ответ:

- самостоятельности, самопознании и саморегуляции
- самопознании, самоопределении и саморегуляции
- самопознании, самовыражении и самоутверждении

14. В развитии восприятия в подростковом возрасте изменением выступает:

Ответ:

- способность к фонематическому анализу
- способность к пространственной ориентации
- способность к чтению и построению графических образов

- способность к ориентации во времени и пространстве

15. Внимание в подростковом возрасте развивается:

Ответ:

- независимо от мышления
- параллельно с мышлением
- определяя развитие мышления
- под влиянием мышления

16. В подростковом возрасте наиболее тесно связаны со школьным обучением:

Ответ:

- информативно-коммуникативные увлечения
- интеллектуально-эстетические увлечения
- телесно-мануальные увлечения
- эгоцентрические увлечения

17. Анатомо-морфо-физиологические изменения в подростковом возрасте, прежде всего, характеризуются:

Ответ:

- равномерностью развития всех органов и систем
- неравномерностью развития всех органов и систем
- равномерностью одних и неравномерностью развития других органов и систем
- у каждого подростка отличаются индивидуальными особенностями

18. Особенностью развития сердечно-сосудистой системы в подростковом возрасте является:

Ответ:

- равномерность развития сердца и кровеносных сосудов
- более быстрым ростом сердца
- более быстрым ростом кровеносных сосудов
- у каждого подростка отличаются индивидуальными особенностями

19. Повышенная утомляемость и потребность в более частом отдыхе в подростковом возрасте связана, в первую очередь, с:

Ответ:

- снижением интереса к учебной деятельности
- неравномерностью развития сердечно-сосудистой системы
- половым созреванием
- изменением ведущей деятельности

20. Раннее половое созревание, как правило, выступает фактором риска в личностном и социальном развитии:

Ответ:

- у мальчиков

- у девочек
- и у мальчиков, и у девочек
- все ответы правильные

21. Позднее половое созревание, как правило, выступает фактором риска в личностном и социальном развитии:

Ответ:

- у мальчиков
- у девочек
- и у мальчиков, и у девочек
- все ответы правильные

22. Младший подростковый возраст является сензитивным для:

Ответ:

- развития мелкой моторики
- усвоения сложных моторных умений и навыков
- развития всех видов моторных умений и навыков

23. Полный отказ от приема пищи или очень резкое ограничение ее количества характерно для больных:

Ответ:

- булимией
- анорексией
- и булимией, и анорексией
- дисморфоманией

24. Анорексия в подростковом возрасте отмечается:

Ответ:

- только у девушек
- чаще у девушек, чем у парней
- и у девушек, и у парней
- у парней

25. Самосознание в подростковом изменяется в процессе:

Ответ:

- соотношения своего идеального и реального «Я»
- соотношения знания о своем «Я» с оценками личности подростка сверстниками и взрослыми
- соотношения знания о своем «Я» с оценками личности подростка сверстниками
- соотношения знания о своем «Я» с оценками личности подростка взрослыми

26. Самооценка в подростковом возрасте отличается, как правило:

Ответ:

- адекватностью

- неадекватностью в сторону заниженной
- неадекватностью в сторону повышенной
- самооценка зависит от пола подростка

27. Наиболее типичная динамика изменения самооценки в подростковом возрасте следующая:

Ответ:

- от завышенной к адекватной
- от заниженной к адекватной
- от заниженной к завышенной
- от адекватной к заниженной

28. Чувство взрослости как психологическое новообразование в подростковом возрасте начинает проявляться:

Ответ:

- только в конце возраста
- в самом начале возраста
- в середине возраста
- у каждого подростка индивидуально

29. Эмоции в подростковом возрасте отличаются:

Ответ:

- уравновешенностью и поверхностностью переживаний
- устойчивостью и глубиной переживаний
- неуравновешенностью и поверхностностью переживаний
- устойчивостью и поверхностностью переживаний

30. Направленность личности в подростковом возрасте характеризуется:

Ответ:

- разбросанностью интересов на всем протяжении периода
- стабилизацией и конкретизацией интересов к концу периода
- стабилизацией и конкретизацией интересов в самом начале периода
- стабильностью интересов на всем протяжении периода

31. В подростковом возрасте активно развивается:

Ответ:

- непроизвольное внимание
- послепроизвольное внимание
- произвольное внимание
- непроизвольное и произвольное внимание

32. Наиболее прогрессируют в подростковом возрасте следующие свойства внимания:

Ответ:

- объём, переключаемость и избирательность

- устойчивость, объём и концентрация
- переключаемость, устойчивость и концентрация
- все ответы правильные

33. В подростковом возрасте память характеризуется:

Ответ:

- переходом от доминирования механической к смысловой, логической
- переходом от доминирования опосредствованной к смысловой, логической
- переходом от доминирования смысловой, логической к механической
- переходом от доминирования опосредствованной к механической

34. Речь в подростковом возрасте изменяется в следующем направлении:

Ответ:

- овладении образной речью
- пониманием метафор
- все ответы правильные
- овладении сложными синтаксическими конструкциями языка

35. Повышенное внимание к своему внешнему облику как особенности психосексуального развития подростков характерно:

Ответ:

- больше для девушек
- больше для парней
- одинаково выражено у девушек и парней
- только для девушек

36. Склонность переносить оценку своего физического «Я» на личностные черты свойственна:

Ответ:

- больше для девушек
- больше для парней
- одинаково выражено у девушек и парней
- только для девушек

37. Мастурбация как возрастная особенность подростков является:

Ответ:

- нормативным вариантом психосексуального развития
- девиантным вариантом психосексуального развития
- патологическим отклонением психосексуального развития

38. Причиной предподросткового кризиса по Л.С. Выготскому является:

Ответ:

- необходимость самоопределения

- изменение отношений со взрослыми
- развитие чувства взрослости и связанная с ним перестройка системы интересов

- изменение внутренней позиции

39. Дж. Марсиа выделял четыре варианта идентичности личности.

Укажите неверный вариант:

Ответ:

- диффузия
- предрешённость
- непримиримость
- мораторий

40. Согласно Дж. Марсиа диффузия идентичности характеризуется:

Ответ:

- откладыванием определения идентичности на некоторое время
- принятием семейного сценария идентичности
- малой озабоченностью проблемой обретения идентичности
- сильными сомнениями в выбранной идентичности

Тема: Юношеский возраст

Тест по теме

1. Укажите возрастные границы ранней юности по Д.Б.Эльконину:

- 16-18 лет
- 16-20 лет
- 15-18 лет
- 18-23 года

2. Возрастные границы юношеского возраста:

- остаются неизменными
- определяются теоретическими позициями автора периодизации
- зависят от социокультурных факторов общества
- периодически уточняются

3. Переход от подросткового к юношескому возрасту осуществляется:

- через прохождение кризиса развития
- без прохождения кризиса развития
- индивидуально: одни проходят этап кризиса, другие – нет

4. В возрастной периодизации Л.С.Выготского:

- юношеский возраст выделяется в отдельный период
- юношеский возраст не выделяется совсем
-) выделяется ранняя и поздняя юность

5. Социальная ситуация развития в юношеском возрасте, согласно Л.И.Божович, может быть охарактеризована следующим образом:

- «порог» юношества
- «порог» окончания школы
- «порог» взрослой жизни
- «порог» детства

6. Ведущей потребностью юношеского возраста, в соответствии с социальной ситуацией развития, является:

- потребность в общении со сверстниками
- потребность в самоопределении личностном и профессиональном
- потребность в учебно-профессиональной деятельности
- потребность в общении со взрослыми

7. Общество ожидает от юношества:

- выбора спутника жизни (супруга, -и)
- выбора близкого друга
- профессионального и личностного определения
- определения любимого учебного предмета

8. Взрослые, как правило, относятся к юношам, в сравнении с подростками:

- как к взрослым
- как к детям

9. Личность в юношеском возрасте направлена, как правило:

- на настоящее
- в будущее
-) в прошлое
- равноценно и в прошлое, и в настоящее, и в будущее

10. Ведущей деятельностью в юношеском возрасте является:

- профессиональная деятельность
- учебная деятельность
- учебно-профессиональная деятельность
- общение со сверстниками

11. Познавательные процессы в юношеском возрасте, в сравнении с подростковыми:

- претерпевают значительные изменения
- не претерпевают значительных изменений
- не изменяются совсем

12. Наиболее выраженные изменения в познавательных процессах в юношеском возрасте происходят в:

- памяти
- восприятию

- мышлении
- речи

13. Основным видом мышления в юношеском возрасте, как правило, является:

- словесно-логическое
- наглядно-образное
- наглядно-действенное

14. Возрастной особенностью мышления юношества является:

- склонность к построению наглядных образов
- склонность к теоретизированию
- склонность к выполнению мыслительных действий в наглядном плане

15. Психологическим новообразованием мышления в юношеском возрасте является:

- теоретичность
- критичность
- образность

16. Выберите признак, характеризующий юношеский возраст:

- возрастает потребность в познании конкретных объектов и явлений действительности
- возрастает потребность в познании отвлеченных предметов и абстрактных явлений
- возрастает потребность в познании закономерностей отношений между людьми

17. В юношеском возрасте создаются предпосылки для развития:

- конвергентного мышления
- дивергентного мышления
- и конвергентного и дивергентного мышления

18. Выберите верное утверждение:

- в юношеском возрасте завершается формирование индивидуального стиля умственной деятельности
- в юношеском возрасте начинается формирование индивидуального стиля умственной деятельности
- в юношеском возрасте происходит активное формирование индивидуального стиля умственной деятельности

19. Для юношеского возраста более свойственна:

- потребность к осознанию своей оригинальности, индивидуальности
- потребность к осознанию своей похожести на взрослого, подражание им
- потребность к осознанию своей похожести на сверстников, подражание им

20. Мировоззрение в юношеском возрасте:

- отсутствует как свойство личности
- активно формируется и является психологическим новообразованием возраста

- является полностью сформированным уже в начале периода

21. Эмоциональные и личностные проявления в юношеском возрасте:

- соответствуют, как правило, нормативности выраженности их во взрослости

- отличаются повышенной степенью выраженности от норм для взрослых

- отличаются понижением степени выраженности от норм для взрослых

22. Показателем нормативности развития личности в юношеском возрасте является:

- развитие ролевого смешения (спутанности идентичности)
- развитие по типу «предреши́нной» идентичности
- развитие всех проявлений идентичности (профессиональной, личностной, сексуальной)

23. Выберите правильный перечень психологических новообразований юношеского возраста:

- мировоззрение, самоопределение, теоретичность мышления
- мировоззрение, самооценка, словесно-логическая память
- мировоззрение, рефлексия, чувство взрослости

Ранняя взрослость**Тест по теме****1. Укажите ученого, который является одним из авторов периодизаций, в которых представлена взрослость?**

Ответ:

- Ш.Бюлер
- К.Бюлер
- В.Штерн
- З.Фрейд

2. Укажите автора возрастной периодизации, критерием которой является развитие ЭГО и его структуры?

Ответ:

- Ш.Бюлер
- Э.Эриксон
- Д.Бромлей
- Ж.Пиаже

3. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы ранней взрослости в соответствии с периодизацией Э.Эриксона?

Ответ:

- 20-40 лет
- 20-25 лет
- 30-40 лет
- 20-35 лет

4. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы средней взрослости в соответствии с периодизацией Э.Эриксона?

Ответ:

- 25-40 лет
- 25-65 лет
- 30-40 лет
- 40-65 лет

5. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы поздней взрослости в соответствии с периодизацией Э.Эриксона?

Ответ:

- 45-65 лет
- от 65 лет и далее
- от 55 лет и далее
- от 75 лет и далее

6. Укажите автора возрастной периодизации взрослости, который выделял жизненные эры, содержащие отдельные возрастные периоды?

Ответ:

- Э.Эриксон
- Д.Левинсон
- Ш.Бюлер
- Д.Бромлей

7. Укажите автора возрастной периодизации, в которой в качестве критерия используется построение взрослым человеком структуры жизни, характерной для соответствующего периода взрослости?

Ответ:

- Э.Эриксон
- Д.Левинсон
- Ш.Бюлер
- Д.Бромлей

8. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы ранней взрослости в соответствии с периодизацией Д.Левинсона?

Ответ:

- 17-45 лет
- 17-30 лет
- 22-28 лет
- 28-33 года

9. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы средней взрослости в соответствии с периодизацией Д.Левинсона?

Ответ:

- 33-40 лет
- 40-65 лет
- 40-45 лет
- 50-55 лет

10. Укажите вариант ответа, в котором правильно указаны возрастные границы кризиса середины жизни в соответствии с периодизацией Д.Левинсона?

Ответ:

- 40-45 лет
- 45-50 лет
- 40-50 лет
- 50-55 лет

11. Укажите, кто из советских психологов одним из первых предложил возрастную периодизацию, включающей взрослость?

Ответ:

- Л.С.Выготский
- Л.И.Божович
- Б.Г.Ананьев
- В.И.Слободчиков

12. Выберите правильный вариант формулировки закономерности о переходе взрослого человека из одной возрастной группы в следующую?

Ответ:

- чем выше социальный класс, к которому принадлежит человек, тем больше вероятность, что он позже осуществляет переход от одной стадии к следующей
- чем выше социальный класс, к которому принадлежит человек, тем больше вероятность, что он раньше осуществляет переход от одной стадии к следующей

- чем ниже социальный класс, к которому принадлежит человек, тем меньше вероятность, что он раньше осуществляет переход от одной стадии к следующей

- переход от одной стадии взрослости к следующей не связан с социальным классом, к которому принадлежит человек

13. Выберите правильный вариант формулировки тенденции, наблюдающейся в современном обществе касательно возрастной периодизации во взрослости?

Ответ:

- в последнее время происходит «размывание» границ традиционных периодов жизни взрослого человека

- в последнее время происходит «сужение» границ традиционных периодов жизни взрослого человека

- в последнее время отсутствует какая-либо закономерность, связанная с установлением границ традиционных периодов жизни взрослого человека

14. В каком возрасте физическая сила, работа органов и систем, скорость реакции, двигательные навыки достигают максимальных значений у взрослого человека?

Ответ:

- 45-50 лет

- 25-30 лет

- 20-25 лет

- 30-35 лет

15. Выберите правильный вариант ответа о развитии сексуальной активности женщин?

Ответ:

- половое влечение развивается постепенно, достигая максимальных значений к 30 годам, после чего сохраняется на высоком уровне до 60 лет

- половое влечение развивается быстро, достигая максимальных значений к 30 годам, после чего сохраняется на высоком уровне до 60 лет

- половое влечение развивается постепенно, достигая максимальных значений к 20 годам, после чего сохраняется на высоком уровне до 60 лет

- половое влечение развивается постепенно, достигая максимальных значений к 45 годам

16. Выберите правильный вариант ответа о развитии сексуальной активности мужчин?

Ответ:

- высокий уровень полового влечения, появившийся в юности, сохраняется до 25–30 лет, после чего начинается его постепенный спад

- высокий уровень полового влечения, появившийся к 25–30 годам, затем постепенно спадает

- высокий уровень полового влечения, появившийся в юности, сохраняется до 60 лет

- половое влечение развивается постепенно, достигая максимальных значений к 20 годам, после чего сохраняется на высоком уровне до 40 лет

17. Выберите правильный вариант ответа?

Ответ:

- когнитивное развитие человека прекращается на границе 18-20 лет, а в последующем происходит снижение интеллектуальных показателей

- когнитивное развитие продолжается не только в ранней, но и средней взрослости

- оба варианта могут быть верными

18. Выберите верные утверждения о развитии когнитивной сферы человека во взрослости?

Ответ:

- динамика развития когнитивной сферы приобретает индивидуально-ситуативную обусловленность

- динамика развития когнитивной сферы подчиняется общим возрастным закономерностям

- динамика развития когнитивной сферы зависит от уровня образования человека

- динамика развития когнитивной сферы зависит от содержания профессиональной деятельности человека

19. Какой внутренний фактор признаётся наиболее важным в детерминации развития когнитивной сферы человека во взрослости?

Ответ:

- наследственная предрасположенность к интеллектуальной одарённости

- состояние здоровья организма

- внутренняя мотивация к когнитивному совершенствованию

20. Какой из указанных факторов признаётся наиболее важным в детерминации развития когнитивной сферы человека во взрослости?

Ответ:

- принадлежность к определённому социальному классу

- уровень образования (после школьного уровня)

- ожидания общества в отношении когнитивного развития человека

21. Выберите правильное суждение о развитии психофизиологических функций и процесса ощущения во взрослости?

Ответ:

- большинство психофизиологических функций достигают своего максимального развития к 23-25 годам и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет

- большинство психофизиологических функций достигают своего максимального развития к 18-20 годам и сохраняются на достигнутом уровне до 30 лет

- большинство психофизиологических функций достигают своего максимального развития к 30 годам и сохраняются на достигнутом уровне до 60 лет

- большинство психофизиологических функций достигают своего максимального развития к 23-25 годам, после чего наблюдается постепенный спад, длящийся до 40 лет, а затем их быстрое угасание

22. Выберите правильное суждение о развитии процесса ощущения во взрослости?

Ответ:

- содержание трудовой деятельности человека определяет возможность сохранения достигнутого в начале ранней взрослости уровня развития ощущений

- содержание трудовой деятельности человека не является фактором, определяющим возможность сохранения достигнутого в начале ранней взрослости уровня развития ощущений

- трудовая деятельность человека определяет возможность сохранения достигнутого в начале ранней взрослости уровня развития ощущений, если эта деятельность является интеллектуальной по содержанию

23. Какому закону психического развития подчиняется изменение видов памяти и мышления, а также свойств внимания во взрослости?

Ответ:

- сензитивности развития

- сочетания процессов эволюции и инволюции в развитии

- неравномерности и гетерохронности развития

24. Выберите правильный вариант ответа о динамике изменения процессов внимания и видов памяти и мышления в ранней взрослости?

Ответ:

- после 30-летнего возраста отмечается неуклонное снижение уровня функционирования внимания, памяти и мышления

- существует неравномерность в проявлении видов памяти, мышления и свойств внимания

- на развитие мышления, памяти и внимания, прежде всего, оказывают влияние виды деятельности, которыми занимается человек

25. Выберите правильный вариант ответа о причинах усиления действия закона неравномерности развития в ранней взрослости?

Ответ:

- она обусловлена индивидуальными особенностями возрастного развития человека
- она обусловлена действием общего генетически детерминированного закона возрастного когнитивного развития взрослого человека
- она обусловлена внешними, прежде всего социальными, факторами жизни взрослого человека

26. Выберите верное суждение об особенностях развития видов мышления в ранней взрослости?

Ответ:

- одной из основных характеристик мышления взрослых людей является высокий уровень интеграции различных видов мышления
- важнейшей особенностью мышления в ранней взрослости является доминирование теоретического (логического) мышления над остальными видами
- важнейшей особенностью мышления в ранней взрослости является доминирование чувственного (наглядно-образного) мышления над остальными видами

27. Выберите верное суждение об особенностях развития невербальных функций в ранней взрослости?

Ответ:

- к 40 годам отмечается постепенная стабилизация невербальных функций с последующим снижением уровня развития
- к 40 годам отмечается постепенное повышение уровня невербальных функций с последующей стабилизацией

28. Выберите верное суждение об особенностях развития вербальных функций в ранней взрослости?

Ответ:

- в возрасте 30-35 лет начинается прогресс развития вербальных функций, особенно усиливающийся после 40-45 лет
- в возрасте 30-35 лет начинается снижение в уровне развития вербальных функций, особенно усиливающееся после 40-45 лет

29. Развитие каких когнитивных функций Б.Г.Ананьев считал решающим фактором онтогенетической эволюции человека во взрослости?

Ответ:

- развитие мнемической функции
- развитие рече-мыслительной функции
- развитие сенсорно-перцептивной функции

30. Какую закономерность когнитивного развития в ранней взрослости установил У.Перри?

Ответ:

- происходит переход от базового дуализма к терпимости ко многим конкурирующим точкам зрения и далее к самостоятельно выбранным идеям и убеждениям
- происходит переход от ранее самостоятельно выбранных идей и убеждений к базовому дуализма и нетерпимости ко многим конкурирующим точкам зрения

31. Какое важнейшее изменение в когнитивном развитии взрослых изучалось в исследованиях К.Ригела, Г.Лэйбови-Виф?

Ответ:

- диалектическое мышление и связанное с ним понимание противоречий
- базовый дуализм в понимании мира, мировоззрении
- конвергентное мышление

32. Какие условия жизнедеятельности, согласно взглядам Г.Лэйбови-Виф, приводят к достижению когнитивной зрелости в ранней взрослости?

Ответ:

- встреча со сложными социальными проблемами, различными точками зрения
- отсутствие на жизненном пути сложных социальных проблем, противоположных точек зрения, неоднозначности в решении жизненных проблем
- требования, связанные с выполнением профессиональной деятельности

33. Назовите стадии когнитивного развития (согласно концепции У.Шейо), которых во взрослости достигает человек, обладающий гибкостью мышления?

Ответ:

- _____, _____, _____.

34. Укажите наиболее правильное утверждение о сферах приложении когнитивных способностей во взрослости, в соответствии с современными представлениями об интеллекте?

Ответ:

- решение проблем, принятие решений при достижении целей, выполнение плана жизни, его анализ и осмысление
- решение задач, связанных с профессиональной деятельностью человека
- непрерывное обучение, приобретение новых компетенций
- построение эффективных моделей коммуникации в разных сферах жизнедеятельности

35. Укажите, развитие какой из структур ЭГО определяет основное содержание психосоциальных задач, решаемых в ранней взрослости?

Ответ:

- генеративность
- идентичность
- интимность
- интеграция

36. Укажите центральное событие семейного цикла в ранней взрослости?

Ответ:

- вступление в брак
- адаптация к супругу и налаживание отношений с ним
- рождение первого ребенка (переход к родительству)
- налаживание отношений с родственниками супруга

37. Укажите, какие изменения являются главными в семейном цикле при переходе к родительству?

Ответ:

- изменение ролей внутри семьи
- возрастание физических и эмоциональных нагрузок на супругов
- возникают ревность и зависть мужчин-отцов к отношениям, складывающимся между женщиной-матерью и ребёнком
- ухудшение сексуальных отношений между супругами

38. Сколько стадий Е.Галинский выделяет при переходе к родительству?

Ответ:

- 6 стадий
- 4 стадии
- 5 стадий
- 3 стадии

39. Для какой стадии (согласно Е.Галинскому) перехода к родительству характерно то, что «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»?

Ответ:

- стадии «выкармливания»
- стадии «авторитета»
- стадии «взаимозависимости»
- стадии «формирования образа» ребёнка

40. Какая стадия (согласно Е.Галинскому) перехода к родительству характеризуется следующими особенностями: «молодые родители анализируют, какими родителями они есть и будут. Эффективно, когда родители осознают, что они и их дети не всегда соответствуют созданному им идеалу»?

Ответ:

- стадии «выкармливания»
- стадии «авторитета»
- стадии «взаимозависимости»
- стадии «формирования образа» ребёнка

41. Сколько этапов профессионального цикла выделяет Д. Супер?

Ответ:

- 5 этапов
- 3 этапа
- 6 этапов
- 4 этапа

42. На каком этапе профессионального цикла (по Д. Суперу) в первой его половине могут менять место работы, специальность, а во второй половине отмечается тенденция к сохранению выбранной деятельности?

Ответ:

- этап упрочения карьеры
- этап исследования
- этап роста
- этап сохранения достигнутого

43. В каком примерно возрасте человек впервые пересматривает свое профессиональное положение, сравнивает ожидания и реальность?

Ответ:

- 25 лет
- 30 лет
- 35 лет
- 40 лет

44. Как правильно называется феномен, когда человек осознаёт, что ему трудно адаптироваться к одновременному выполнению требований и обязательств, связанных и с семьей, и с работой, так как каждую из сфер считает важной?

Ответ:

- эмоциональное выгорание
- ролевое напряжение
- дилемма неуспокоенности

45. Что, как правило, является основной причиной кризисов развития во взрослости?

Ответ:

- эмоциональное выгорание
- изменение социальной ситуации развития
- изменение в ценностно-смысловой и мотивационной сферах
- когнитивная и эмоциональная ригидность

46. Какой кризис открывает серию кризисов развития в период взрослости?

Ответ:

- кризис «построения мечты»
- кризис «первой встречи с реальностью»
- кризис «пересадки корней»
- кризис определения идентичности

47. Для кого в кризисе «построения мечты» свойственна раздробленность в планах и целях?

- для мужчин
- для женщин
- и для мужчин, и для женщин

48. У студенческой молодёжи кризис «построения мечты» обнаруживает себя, как правило, на:

- на 1-м году обучения в университете
- на 2-м году обучения в университете
- на 3-м году обучения в университете
- на 4-м году обучения в университете

49. Основной причиной кризиса «построения мечты» у студенческой молодёжи является:

- незавершённость кризиса идентичности
- необходимость самостоятельно организовывать и планировать свою жизнь
- трудности с адаптацией к условиям обучения в университете
- незавершённость кризиса интимности

50. Кризис «построения мечты» чаще всего настигает человека в возрасте:

- 18-20 лет
- 16-18 лет
- 20-23 лет
- 23-25 лет

51. Кризис коррекции «плана на всю жизнь» чаще всего настигает человека в возрасте:

- 20-23 лет
- 23-25 лет
- 28-32 лет
- 33-35 лет

52. Большинство людей в кризисе коррекции «плана на всю жизнь» обнаруживают, что они:

- стареют быстрее своих сверстников
- многого достигли в своей жизни, и испытывают трудности с выбором новых жизненных целей
- жизненный план оказался невыполненным, мечты не увязались с реальностью
- не справляются с профессиональными обязанностями и задумываются о смене профессиональной деятельности

53. В кризисе коррекции «плана на всю жизнь» различия в ценностно-смысловой сфере у мужчин и женщин:

- продолжают существовать
- исчезают, ценности становятся одинаковыми
- ещё более усиливаются
- определяются уровнем их образования

54. Мужчины в кризисе коррекции «плана на всю жизнь», как правило:

- стремятся сохранить прежнее место работы
- меняют место работы и / или образ жизни
- стремятся создать семью
- стремятся к поиску новых друзей

55. Женщины в кризисе коррекции «плана на всю жизнь», как правило:

- стремятся уравновесить ценности семьи и профессиональной деятельности
- стремятся к поиску новых друзей
- начинают больше внимания уделять своей внешности и физическому здоровью
- стремятся создать семью

56. Ценность семьи после кризиса коррекции «плана на всю жизнь» у мужчин и женщин, как правило:

- становится более приоритетной, чем ранее
- становится менее приоритетной
- уходит на второй план, уступая место ценности профессиональной деятельности

57. Скорость течения жизни по субъективному ощущению людей, находящихся в кризисе коррекции «плана на всю жизнь»:

- замедляется, поэтому появляется уверенность, что впереди ещё много времени и планы можно успеть осуществить
- ускоряется, поэтому возникает опасение, что планы могут быть не осуществлены
- не изменяется, поэтому они спокойно строят новые планы и вносят коррективы в старые

Средняя зрослость

Тест по теме

1. Выберите верный вариант ответа. В средней зрослости в физическом развитии человека:

Ответ:

- усиливается действие общих закономерностей развития
- усиливается межиндивидуальная вариативность развития
- обнаруживаются различия между мужчинами и женщинами: у мужчин сохраняются общие закономерности развития, а у женщин усиливается межиндивидуальная вариативность
- обнаруживаются различия между мужчинами и женщинами: у мужчин усиливается межиндивидуальная вариативность, а у женщин сохраняются общие закономерности развития

2. Явные признаки, указывающие на процессы начинающегося старения организма, наиболее отчётливо проявляются:

Ответ:

- начиная с 40-летнего возраста
- начиная с 45-летнего возраста
- начиная с 50-летнего возраста
- начиная с 55-летнего возраста

3. По современным данным климактерий (климакс) отмечается в средней зрослости:

Ответ:

- только у женщин
- только у мужчин
- у обоих полов

4. Центральным симптомом климактерия (климакса) у женщин является:

Ответ:

- остеопороз
- менопауза
- снижение эластичности кровеносных сосудов

- «приливы жара»

5. Согласно среднестатистическим данным менопауза у женщин наступает в возрасте:

Ответ:

- 43-45 лет
- 45-48 лет
- 48-51 лет
- 50-53 лет

6. После прекращения менструального цикла женщины:

Ответ:

- не испытывают потребности в сексуальных отношениях
- сохраняют потребность в сексуальных отношениях
- потребность в сексуальных отношениях усиливается
- сохраняют потребность в сексуальных отношениях, но не могут вступать в них из-за сухости половых путей и болезненности ощущений

7. У мужчин период климактерия:

Ответ:

- наступает резко, изменения происходят интенсивно
- наступает постепенно, изменения происходят очень медленно
- наступает индивидуально, в зависимости от образа жизни

8. Главным симптомом климактерия у мужчин является:

Ответ:

- резкое снижение сексуальной активности
- незначительное снижение сексуальной активности
- эректильная дисфункция
- интенсивный набор веса
- замещение мышечной ткани жировой

9. После климактерия у мужчин репродуктивная функция:

Ответ:

- сохраняется
- исчезает
- это является индивидуальным вариантом развития

10. Острота зрения интенсивно начинает снижаться после:

Ответ:

- 40 лет
- 45 лет
- 50 лет
- 55 лет

11. Снижение остроты зрения в средней взрослости:

Ответ:

- приводит к снижению интеллектуальных способностей
- не отражается на интеллектуальных способностях
- вызывает снижение скорости умственных операций

12. Слуховые ощущения в средней взрослости:

Ответ:

- значительно ухудшаются
- продолжается незначительное снижение, начавшееся в ранней взрослости, не оказывающее влияния на качество жизни
- не изменяются в сравнении с периодом ранней взрослости
- наиболее заметно ухудшаются у мужчин

13. Вкусовые, обонятельные, болевые и температурные ощущения в средней взрослости:

Ответ:

- значительно ухудшаются
- ухудшаются более выражено, чем зрительные и слуховые ощущения
- незначительно ухудшаются, но степень выраженности этих изменений ниже, чем снижение зрительных и слуховых ощущений

14. Сенсомоторные способности в средней взрослости:

Ответ:

- начинают снижаться у всех одинаковыми темпами
- сохраняются на прежнем уровне при условии постоянного использования в деятельности
- продолжают развиваться так же легко, как и в ранней взрослости
- осваиваются более медленно, чем в ранней взрослости

15. Произвольное внимание в средней взрослости:

Ответ:

- характеризуется снижением его устойчивости и концентрации
- характеризуется наиболее высоким уровнем развития его устойчивости и концентрации
- сохраняет свои свойства на прежнем уровне развития
- по-разному изменяется у мужчин и женщин

16. Память в средней взрослости характеризуется тем, что:

Ответ:

- начинается выраженное и постоянное снижение способности к запоминанию, сохранению и воспроизведению информации
- уровень её развития определяется интенсивностью умственной деятельности человека, спецификой его профессиональной деятельности
- происходит повышение способности к запоминанию, сохранению и воспроизведению информации
- ухудшается механическое, но сохраняется на высоком уровне

смысловое, логическое запоминание, сохранение и воспроизведение информации

17. Общей особенностью интеллектуальных способностей в средней взрослости является:

Ответ:

- возрастание роли вербально-логических интеллектуальных операций в обработке информации
- снижение роли вербально-логических интеллектуальных операций в обработке информации
- незначительное снижение у всех людей
- незначительное снижение у лиц, не использующих регулярно интеллектуальные способности, и продолжающийся рост у лиц, занятых интеллектуальной деятельностью

18. Теория текучего и кристаллизованного интеллекта получила развитие в исследованиях следующих учёных:

Ответ:

- Ж.Пиаже и У.Перри
- Г.Айзенка и У.Шайи
- Р.Кеттела и Дж.Хорна
- Дж.Брунера и Р.Стернберга

19. Выберите характеристики текучего интеллекта:

Ответ:

- восприятие новых связей и отношений
- способность устанавливать отношения и связи
- способность формулировать суждения и анализировать проблемы
- скорость и результативность запоминания
- оперирование пространственными образами

20. Выберите характеристики кристаллизованного интеллекта:

Ответ:

- оперирование пространственными образами
- скорость и результативность запоминания
- скорость узнавания
- способность устанавливать отношения и связи
- способность формулировать суждения и анализировать проблемы

21. Выберите правильное утверждение:

Ответ:

- с возрастом увеличивается роль текучего интеллекта
- с возрастом увеличивается роль кристаллизованного интеллекта
- и текучий, и кристаллизованный интеллект одинаково используются человеком в любом периоде взрослости

22. Лонгитюдные исследования показывают, что:

Ответ:

- уровень текучего интеллекта в средней взрослости понижается
- уровень текучего интеллекта в средней взрослости повышается
- уровень текучего интеллекта в средней взрослости сохраняется на прежнем уровне

23. Лонгитюдные исследования показывают, что:

Ответ:

- уровень кристаллизованного интеллекта в средней взрослости понижается
- уровень кристаллизованного интеллекта в средней взрослости повышается
- уровень кристаллизованного интеллекта в средней взрослости сохраняется на прежнем уровне

24. Выберите правильное утверждение:

Ответ:

- показатели интеллектуального развития в средней взрослости постоянно снижаются
- показатели интеллектуального развития в средней взрослости постоянно возрастают
- показатели интеллектуального развития в средней взрослости либо возрастают, либо остаются на прежнем уровне
- показатели интеллектуального развития в средней взрослости остаются на прежнем уровне

25. Выберите правильное утверждение:

Ответ:

- средняя взрослость является одним из наиболее продуктивных периодов в деятельности человека (кроме спортивных достижений)
- средняя взрослость является менее продуктивным периодом в деятельности человека, чем ранняя взрослость
- средняя взрослость по продуктивности деятельности не отличается от периода ранней взрослости (кроме спортивных достижений)

26. Согласно теории Э.Эриксона основной психосоциальной задачей, определяющей развитие личности в средней взрослости, является:

Ответ:

- необходимость определить, чем ты можешь быть полезен обществу, что ты можешь оставить после себя следующим поколениям, готов ли ты передать свой опыт молодым
- необходимость определить, можешь ли ты довериться другому человеку, открыть для него свой внутренний мир
- необходимость определиться с вопросом о том, насколько ты

удовлетворен своей жизнью, готов ли ты прожить ещё одну такую же жизнь

27. Согласно теории Э.Эриксона результатами решения психосоциальной задачи, определяющей развитие личности в средней взрослости, является:

Ответ:

- приобретение генеративности (продуктивности) либо стагнации (застоя) личности
- приобретение интимности (близости) либо изоляции личности
- приобретение целостной идентичности либо диффузии идентичности

28. Из предложенного Р.Хейвигхерстом перечня задач развития личности выберите характерные для человека в период средней взрослости:

Ответ:

- усиление личностного аспекта супружеских отношений
- приспособление к взаимодействию со стареющими родителями
- приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья
- воспитание детей
- принятие физиологических перемен организма и приспособление к ним

29. Из предложенного Р.Пэком перечня задач развития личности выберите характерные для человека в период средней взрослости:

Ответ:

- приобретение умственной гибкости в противовес умственной ригидности
- приобретение трансценденции тела против поглощенности телом
- приобретение уравнивания в межличностных отношениях социального аспекта против сексуального
- приобретение дифференциации «ЭГО» против поглощенности ролями

30. Из предложенного перечня характеристик личностного развития, определите те, которые более типичны для мужчин среднего возраста:

Ответ:

- необходимость принятия обязательств как по отношению к работе, так и к семье
- необходимость принятия «ухода» повзрослевших детей из родительского дома и адаптации к постродительскому периоду
- необходимость привыкания к ограничениям, связанным с физическими изменениями организма и тела
- необходимость принятия признаков физического старения организма

31. Какому типу (типология М.Фаррелл и С.Розенберг) мужчин среднего возраста соответствуют такие особенности личности, как «переживание потери основного жизненного направления, ощущение того,

что жизнь зашла в тупик и ничто уже не доставляет удовлетворения. При этом внешне они показывают, что справляются с проблемами, что жизнь их удовлетворяет и находится под контролем»:

Ответ:

- «трансцендентно-генеративный»
- тип «псевдо-развитого мужчины»
- тип «мужчины в кризисе середины жизни»
- тип «обездоленного судьбой мужчины»

32. Выберите утверждение, наиболее точно отражающее особенности развития личности при переходе к средней взрослости:

Ответ:

- ослабление роли или отказ от ведущей жизненной цели, главного смысла жизни, их смена
- усиление ведущей жизненной цели, главного смысла жизни, принятых в кризисе 30-летнего возраста
- у мужчин происходит усиление ведущей жизненной цели, главного смысла жизни, принятых в кризисе 30-летнего возраста
- у женщин происходит усиление ведущей жизненной цели, главного смысла жизни, принятых в кризисе 30-летнего возраста

33. Выберите утверждение, наиболее точно отражающее особенности развития личности в средней взрослости:

Ответ:

- люди в средней взрослости живут настоящим в большей степени, чем прошлым или будущим
- люди в средней взрослости живут прошлым в большей степени, чем настоящим или будущим
- люди в средней взрослости живут будущим в большей степени, чем настоящим или прошлым
- люди в средней взрослости в одинаковой степени живут прошлым, настоящим и будущим

34. Выберите утверждение, которое в большей степени характеризует особенности семейных отношений в средней взрослости:

Ответ:

- обязательства по отношению к собственным детям, родителям и усиление роли супружеских отношений
- обязательства по отношению к собственным детям и усиление роли супружеских отношений
- обязательства по отношению к собственным родителям и усиление роли супружеских отношений
- обязательства по отношению к собственным детям, родителям и

ослабление роли супружеских отношений

35. Для периода средней взрослости в связи с профессиональной деятельностью наиболее типичным является:

Ответ:

- синдром «ролевого напряжения»
- синдром «эмоционального выгорания»
- как синдром «ролевого напряжения», так и синдром «эмоционального выгорания»

36. Выберите наиболее правильный вариант утверждения о кризисе среднего возраста:

Ответ:

- кризис среднего возраста начинает переживаться людьми, как правило, в промежутке от 35 до 45 лет
- кризис среднего возраста начинает переживаться людьми, как правило, в промежутке от 35 до 40 лет
- кризис среднего возраста начинает переживаться людьми, как правило, в промежутке от 40 до 45 лет
- кризис среднего возраста является глубоко индивидуальным явлением и может переживаться людьми, как правило, в промежутке от 35 до 50 лет

37. В кризисе среднего возраста более типичными переживаниями являются:

Ответ:

- настоящее кажется скучным, неинтересным; появляется устремленность в прошлое, в молодость; будущее кажется коротким, мало наполненным какими-либо значимыми событиями
- настоящее кажется наполненным яркими, интересными событиями; прошлое кажется далеким и незначимым периодом жизни; будущее кажется коротким, мало наполненным какими-либо значимыми событиями
- настоящее и прошлое кажется скучным, неинтересным; появляется устремленность в будущее, так как самые важные события еще впереди

38. По мнению современных ученых, кризис середины жизни является:

Ответ:

- неизбежным и остро переживается каждым человеком
- переходным периодом, наполненным как позитивными, так и негативными событиями, связанными с процессами старения
- переходным периодом, наполненным позитивными событиями, связанными с приобретением личной, финансовой и гражданской свободы
- переходным периодом, наполненным негативными событиями, связанными с процессами собственного старения, взрослением детей и их уходом из семьи, старостью и / или смертью родителей

39. Кризис среднего возраста наиболее часто и остро переживается людьми, которые:

Ответ:

- обладают более высоким уровнем образования и хорошими интеллектуальными способностями
- обладают невысоким уровнем образования и низкими интеллектуальными способностями
- работают в сфере «человек – человек»

40. Выберите правильный вариант ответа:

Ответ:

- антиципаторная социализация помогает спланировать жизненные события, наступающие после 40-летнего возраста и избежать кризиса среднего возраста
- антиципаторная социализация помогает предвидеть жизненные события, наступающие после 40-летнего возраста и избежать как их наступления, так и кризиса среднего возраста
- антиципаторная социализация мешает планированию жизненных событий, наступающих после 40-летнего возраста и избеганию кризиса среднего возраста

Поздняя взрослость

Тест по теме

1. Период поздней взрослости, в соответствии с периодизациями Э. Эриксона и Д. Левинсона, начинается в возрасте:

Ответ:

- 60-65 лет
- 55-60 лет
- 50-55 лет
- 65-70 лет

2. Активное развитие геронтопсихологии как раздела психологии развития началось в:

Ответ:

- в 1920-е годы
- в 1950-е годы
- в 1970-е годы
- в начале 2000-х годов

3. Социальная установка, неоправданно дискриминирующая старых людей и высоко оценивающая молодых, носит название:

Ответ:

- эйджизм
- акселерация
- ретардация
- стереотипизация

4. Наступление старения человека определяют по:

Ответ:

- процессам психологического старения
- процессам биологического старения
- процессам социального старения
- взаимосвязи процессов психологического, биологического и социального старения

5. Специфической особенностью периода поздней взрослости является:

Ответ:

- крайняя неоднородность индивидов, относящихся к возрасту поздней взрослости
- крайняя однородность индивидов, относящихся к возрасту поздней взрослости
- крайняя неоднородность или однородность индивидов, относящихся к возрасту поздней взрослости, определяется их социально-экономическим статусом

6. Специфической особенностью периода поздней взрослости является:

Ответ:

- относительно слабая привязка физиологических и психологических возрастных особенностей к хронологическому возрасту
- жесткая привязка физиологических и психологических возрастных особенностей к хронологическому возрасту
- относительно слабая привязка физиологических и психологических возрастных особенностей к хронологическому возрасту у мужчин и жесткая привязка у женщин

7. Специфической особенностью периода поздней взрослости является:

Ответ:

- дальнейшее усиление и специализация действия закона гетерохронности развития
- ослабление действия закона гетерохронности развития
- дальнейшее усиление и специализация действия закона гетерохронности развития определяется социально-экономическим статусом индивида

8. Переход от пожилого к старческому возрасту, согласно периодизации Всемирной организации здравоохранения, происходит в возрасте:

Ответ:

- 75 лет
- 60 лет
- 70 лет
- 90 лет

9. Переход от старческому возрасту к долгожительству, согласно периодизации Всемирной организации здравоохранения, происходит в возрасте:

Ответ:

- 75 лет
- 80 лет
- 100 лет
- 90 лет

10. Старческий период, согласно периодизации И. Бернсайда, относится к возрасту:

Ответ:

- 70-79 лет
- 80-89 лет
- 90-99 лет

11. Какие из причин смерти относятся к стохастическим теориям старения и смерти?

Ответ:

- накопление клеточных дисфункций и повреждений
- постоянное укорачивание при делении клетки участка ДНК, называемого теломерой
- негативное действие свободных радикалов, которые, вступая в реакцию с другими внутриклеточными химическими соединениями, нарушают нормальное функционирование клетки

12. Какие из причин смерти относятся к генетически запрограммированным теориям старения и смерти?

Ответ:

- накопление клеточных дисфункций и повреждений
- постоянное укорачивание при делении клетки участка ДНК, называемого теломерой
- негативное действие свободных радикалов, которые, вступая в реакцию с другими внутриклеточными химическими соединениями, нарушают нормальное функционирование клетки

13. Гетехронность функциональных изменений в головном мозге в поздней взрослости идет в пользу сохранности:

Ответ:

- высших отделов мозга
- низших отделов мозга
- высших и / или низших отделов мозга в зависимости от сферы профессиональной деятельности человека

14. Инволюционные процессы в поздней взрослости наиболее выражены в деятельности:

Ответ:

- первой сигнальной системы
- второй сигнальной системы
- той сигнальной системы, которая менее всего включена в деятельность человека

15. Согласно статистическим данным, большей средней продолжительностью жизни в современном мире обладают:

Ответ:

- мужчины
- женщины
- мужчины и женщины, занимавшиеся в прошлом физическим трудом
- лица, занимавшиеся в прошлом умственным трудом

16. Согласно современным представлениям, старение наступает в результате:

Ответ:

- взаимодействия наследственной программы развития и влияний среды
- активизации генов, запускающих программу старения
- воздействия условий среды
- в результате утраты клетками способности к делению

17. Периодизация развития взрослого человека в отечественной психологии впервые наиболее полно была представлена в работах:

Ответы:

- Л.С. Выготского
- Б.Г. Ананьева
- Л.И. Божович
- Д.И. Фельдштейна

18. Действие какого закона развития наиболее проявляется в поздней зрелости:

Ответы:

- гетерохронности развития
- неравномерности развития

- сензитивных периодов развития
- кумулятивности развития

19. Что означает термин «эйджизм»?:

Ответ:

- социальная установка, неоправданно высоко оценивающая пожилых и старых людей
- социальная установка, неоправданно дискриминирующая пожилых и старых людей и высоко оценивающая молодых
- социальная установка, неоправданно дискриминирующая пожилых и старых людей
- отрицание людьми факта собственного старения

20. Что означает термин «средняя продолжительность жизни»?:

Ответ:

- возраст, до которого доживает большинство рожденных в одно время людей
- возраст, до которого доживает половина рожденных в одно время людей
- возраст, до которого доживает меньшинство рожденных в одно время людей
- прогнозируемый возраст жизни людей, рожденных в одно время

21. Какие периоды развития человека в поздней взрослости выделила И. Бернсайд?:

Ответ:

- старческий, позднестарческий, долгожительство
- предстарческий, старческий, позднестарческий, долгожительство
- пожилой, старческий, долгожительство
- предстарческий, старческий, позднестарческий

22. На протяжении какого периода поздней взрослости (по И. Бернсайд) наблюдаются наибольшее количество биологических, психологических и социальных инволюционных изменений?:

Ответ:

- предстарческий
- старческий
- позднестарческий
- долгожительство

23. Какая теория относится к группе стохастических теорий старения?:

Ответ:

- запрограммированного старения
- теория накопления свободных радикалов

- теория «заведенных часов»

24. В каких отделах головного мозга в поздней взрослости происходят наиболее выраженные инволюционные изменения?:

Ответ:

- височных
- стволе мозга и продолговатом мозге
- мозжечке
- лобных

25. Соотнесите название формы нарушения слуха в поздней взрослости с описанием его симптоматики:

1) пресбиакузис

2) тиннитус

А) ощущение шума в ушах на фоне остальных воспринимаемых звуков

Б) пропорционально большое снижение восприятия звуков высокой тональности по отношению к низкой

26. Соотнесите название формы нарушения зрения в поздней взрослости с описанием его симптоматики и этиологии:

1) катаракта

2) глаукома

3) дегенерация макулы

4) диабетическая ретинопатия

А) утрата прозрачности хрусталика, что препятствует поступлению света в глазное яблоко и приводит к потере зрительной чувствительности

Б) увеличение давления внутри глазного яблока, приводящее к постепенной атрофии сетчатки и потере зрения

В) потеря зрительной чувствительности из-за повреждения кровяных сосудов сетчатки вследствие диабета

Г) из-за проникновения на поверхность сетчатки некоторого количества внутриглазной жидкости сквозь дефекты, расположенные на изоляционном слое между сетчаткой и сосудистой глазной оболочкой исчезает центральная часть изображения, с появлением расплывчатого пятна

27. Важным предвестником приближающейся болезни Альцгеймера является ухудшение:

Ответ:

- зрительных ощущений
- слуховых ощущений
- болевых ощущений
- обонятельных ощущений

28. Из всех видов ощущений наибольшей сохранностью в поздней взрослости отличаются:

Ответ:

- слуховые
- зрительные
- обонятельные
- вкусовые

29. Для геронтогенеза характерно:

Ответ:

- относительный интеллектуальный подъем
- интеллектуальный спад
- стабильность уровня интеллекта
- зависимость сохранности интеллекта от физического и психического здоровья

30. Наиболее значимым фактором, определяющим развитие личности в поздней взрослости, является:

Ответ:

- появление внуков
- материальное благополучие
- стремление к познанию
- смена социального статуса

31. Больше всего из когнитивных процессов в процессе старения страдает:

Ответ:

- скорость выполнения умственных операций
- кратковременная память
- долговременная память
- мгновенная память

32. Отказ человека признать возможность своей смерти – это:

Ответ:

- стадия отрицания смерти
- стадия гнева
- стадия торга
- стадия депрессии

33. Модель «последнего спада» характеризует:

Ответ:

- физическое и физиологическое развитие человека в поздней взрослости
- личностное развитие человека в поздней взрослости
- общее развитие человека в поздней взрослости
- когнитивное развитие человека в поздней взрослости

34. К одной из задач развития в поздней взрослости, согласно Р. Хейвигхерсту, относится:

Ответ:

- помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми
- усиление личностного аспекта супружеских отношений
- установление связей с людьми различного возраста
- установление прочных связей со своей возрастной группой

35. Какая из перечисленных задач развития (по Р. Хейвигхерсту) не характерна для человека в поздней взрослости:

Ответы:

- приспособление к взаимодействию со стареющими родителями
- приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья
- выполнение социальных и гражданских обязательств
- приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов

36. В поздней взрослости наблюдается снижение уровня такого свойства внимания как:

Ответы:

- распределение
- избирательность
- концентрация
- устойчивость

37. Наиболее распространенной причиной старческого слабоумия является:

Ответы:

- болезнь Альцгеймера
- сосудистые поражения головного мозга
- вредные привычки (алкоголизм, табакокурение и т.п.)
- неконтролируемый прием лекарственных средств

38. Современные исследования развития памяти в поздней взрослости показали, что:

Ответы:

- ухудшение памяти не является универсальным изменением
- ухудшение памяти является универсальным изменением
- особенно снижается уровень оперативной и долговременной памяти
- ухудшение характеризует логическое запоминание

39. Э.Эриксон отмечал, что в поздней взрослости наиболее важной задачей развития личности является:

Ответы:

- обретение целостности Эго в противовес развитию отчаяния
- приспособление к выходу на пенсию
- планирование снижения ритма деятельности
- приспособление к ухудшению здоровья

40. Какая из стадий изменения отношения человека к собственной смерти (по Э. Кюблер-Росс) наступает последней:

- депрессия
- отрицание
- гнев
- принятие

41. Развитие мудрости в поздней взрослости является:

Ответы:

- индивидуальным психологическим приобретением
- универсальным психологическим новообразованием
- следствием выполнения умственного труда в предыдущих возрастах
- необратимым приобретением человека

42. Ведущей психической функцией в когнитивном развитии человека в поздней взрослости является:

Ответы:

- восприятие
- воображение
- речь и словесно-логическое мышление
- логическая память

43. Модель «последнего спада» может быть применима к людям в возрасте:

Ответы:

- старше 75 лет
- средней взрослости
- поздней взрослости до 75 лет
- старше 90 лет

44. Что означает термин «эвтаназия»?:

Ответы:

- угасание интеллектуальных способностей
- резкое ухудшение состояния здоровья
- добровольное решение человека (больного или родственников больного)

об уходе из жизни

- решение врача о целесообразности прекращения жизни тяжело больного человека

45. Какая из стадий изменения отношения человека к собственной смерти (по Э. Кюблер-Росс) наступает после стадии отрицания:

Ответы:

- депрессия, отчаяние
- торг, сделка
- гнев, фрустрация

- принятие

46. Наиболее выражены инволюционные процессы в слуховых ощущениях у лиц?:

Ответы:

- женского пола
- мужского пола
- обоих полов

47. Атеросклероз в поздней зрелости является:

Ответ:

- неизбежным заболеванием каждого человека
- развивается у лиц, не соблюдающих соответствующую диету
- чаще встречается у мужчин
- чаще встречается у женщин

48. В поздней зрелости больше всего страдает:

Ответ:

- логическое запоминание
- механическое запоминание
- опосредствованное запоминание
- образная память

49. Основными признаками «последнего спада» являются:

Ответ:

- резкое снижение зрительных и слуховых ощущений
- резкое снижение объема словаря, ассоциативного запоминания
- резкое снижение произвольного внимания и памяти
- резкое снижение памяти

50. Среди компонентов мудрости неправильным является следующий:

Ответ:

- фактические знания о практической стороне жизни
- знания об определённости жизненных ситуаций
- знания об относительности ценностей жизни
- знания о необходимости учёта контекста жизни и социальных изменений

51. В основе мудрости как когнитивного новообразования поздней взрослости находится:

Ответ:

- текущий интеллект
- кристаллизованный интеллект
- дивергентное мышление
- конвергентное мышление

52. Болезнь Альцгеймера развивается в поздней взрослости:

Ответ:

- у всех лиц старше 85 лет
- является ненормативным заболеванием
- у лиц, не занятых умственной деятельностью
- у каждого человека в определенном возрасте, в зависимости от генетической детерминации

53. Переход от активности к пассивности в поздней взрослости более характерен для:

Ответ:

- лиц женского пола
- лиц мужского пола
- лиц, рано вышедших на пенсию
- лиц, поздно вышедших на пенсию

54. Согласно Э.Эриксону для некоторых пожилых и старых людей становится присущим такое свойство личности как:

Ответ:

- изоляция
- отчаяние
- стагнация
- диффузия идентичности

2.4. Вспомогательный раздел

2.4.1. Учебная программа учебной дисциплины «Психология развития».

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Первый проректор

С.И.Коптева

« 01 »

2019 г.

Регистрационный № УД-32-04-188 / уч. 2019



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:

1-23 01 04 Психология

2019 г.

Учебная программа составлена на основе типовой учебной программы «Психология развития» (рег. № ТД-Е. 691/тип., утверждена «03» мая 2016 г.) и учебных планов специальности 1-23 01 04 Психология со специализациями 1-23 01 04 02 Социальная психология (рег. № 154-2013/у, утвержден 04.07.2013 г.), 1-23 01 04 06 Психология семейных отношений (рег. № 156-2013/у, утвержден 04.07.2013 г.), 1-23 01 04 04 Педагогическая психология (рег. № 153-2013/у, утвержден 04.07.2013 г.), 1-23 01 04 10 Психология предпринимательской деятельности (рег. № 155-2013/у, утвержден 04.07.2013 г.).

СОСТАВИТЕЛЬ:

В.С. Волченков, доцент кафедры психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Ю.А. Полещук, доцент кафедры общей и организационной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;
Т.И. Сеница, доцент кафедры психологии Белорусского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой психологии образования
(протокол № 11 от 18.04.2019);
Заведующий кафедрой

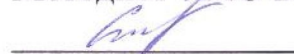


А.В.Музыченко

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(протокол № 6 от 18.06 2019)

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМО БГПУ

 С.А.Стародуб

Директор библиотеки
Нелли Н. П. Сятовская

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Психология развития» входит в цикл специальных дисциплин первой ступени высшего образования по специальности 1-23 01 04 Психология и занимает одно из центральных мест в подготовке профессиональных психологов. В связи с этим, большое внимание в программе дисциплины уделено вопросам формирования у обучающихся навыков научного анализа психологической реальности и ее возрастных изменений у человека.

Актуальность учебной дисциплины «Психология развития» определяется тем, что знания общих и частных закономерностей, динамики психического развития человека в онтогенезе, умения объяснять происходящие с человеком изменения на разных возрастных этапах его развития, осуществлять диагностику психического развития и составлять психологическое заключение о нормативности/нарушении хода развития являются одними из важнейших в профессиональной компетентности психолога.

Общей **целью** дисциплины «Психология развития» является формирование у студентов целостного представления об основных возрастных закономерностях психического и личностного развития человека в онтогенезе и о факторах, его детерминирующих. Частными целями выступают:

- **образовательная**, заключающаяся в формировании у студентов системы понятий психологии развития; ее категорий, методологических принципов и методов, понимания её места в системе психологической науки и основных современных психологических представлений о развитии человека в онтогенезе;

- **воспитательная**, состоящая в формировании у студентов мотивации к изучению психологических дисциплин, освоению приёмов самообразования, обретению субъектности в учебно-профессиональной деятельности, потребности в самоактуализации и самореализации;

- **развивающая**, способствующая формированию умений анализа и обобщения психологического материала; развитию социально-перцептивных и рефлексивных способностей, профессионально значимых компетенций психолога.

Задачи учебной дисциплины состоят в том, чтобы:

1. сформировать у студентов представление о содержании предметного поля исследования психологии развития, её задачах и проблемах, методах изучения психического развития человека;

2. сформировать у студентов представление о факторах психического развития человека, понимании их роли в развитии и об основных его закономерностях;

3. обеспечить усвоение студентами различных теоретических подходов в описании и объяснении психического развития человека;

4. обеспечить усвоение студентами знаний о психическом и личностном развитии человека в онтогенезе;

5. содействовать овладению понятийно-категориальным аппаратом описания психического и личностного развития человека, использованию теоретических знаний по психологии развития в анализе возрастных изменений и психологических фактов при решении учебных и профессиональных задач;

6. способствовать формированию навыков самопознания, самообразования, самовоспитания;

7. содействовать расширению научного кругозора студентов, развитию их общей культуры и профессионально значимых качеств психолога.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста с высшим образованием соответствующего профиля, связи с другими учебными дисциплинами. Учебная дисциплина «Психология развития» основывается на знаниях, полученных при изучении следующих дисциплин специальности: «Общая психология», «История психологии», «Методология, теория и методы психологического исследования». В свою очередь «Психология развития» является необходимой базой для изучения таких дисциплин как «Психодиагностика», «Педагогическая психология», «Теория и практика психологической помощи», «Психология семьи». Тесные междисциплинарные связи дисциплина имеет с рядом других дисциплин специальности: «Психология личности», «Дифференциальная психология», «Специальная психология», «Медицинская психология».

Требования к освоению содержания учебной дисциплины.

Требования к академическим компетенциям специалиста

Специалист должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным вырабатывать новые идеи (креативность).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

Требования к социально-личностным компетенциям специалиста

Специалист должен:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностной коммуникации.

СЛК-4. Владеть навыками здорового образа жизни.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Опирается в своей работе на профессиональные этические нормы и стандарты поведения.

Требования к профессиональным компетенциям специалиста

Специалист должен быть способен:

Научно-исследовательская деятельность

ПК-7. Планировать, организовывать и обеспечивать психологическое сопровождение внедрения результатов научных исследований.

Научно-педагогическая деятельность

ПК-8. Использовать основные социально-гуманитарные знания в профессиональной деятельности.

ПК-9. Планировать, организовывать и вести педагогическую (учебную, методическую, воспитательную) деятельность в учреждениях среднего и специального образования.

ПК-10. Осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику учебных и воспитательных результатов.

ПК-11. Подготавливать научные публикации.

ПК-12. Планировать и организовывать воспитательную работу с обучающимися.

Учебно-методическая деятельность

ПК-13. Разрабатывать и использовать современное научно-методическое обеспечение.

ПК-14. Преподавать психологические дисциплины на современном научно-теоретическом и методическом уровнях.

ПК-15. Обеспечивать самостоятельную работу обучающихся и организацию их учебно-познавательной деятельности.

ПК-16. Подготавливать учебно-методические публикации.

Экспертно-аналитическая деятельность

ПК-17. Анализировать факты и прогнозировать развитие социальных явлений на основе психологической интерпретации текущих событий в обществе.

ПК-18. Осуществлять моделирование и прогнозирование психологических процессов в различных сферах общественной жизни.

ПК-19. Оценивать социальные проблемы и тенденции с позиций современной психологии.

ПК-20. Выполнять функции эксперта при проведении психолого-педагогической, комплексной судебной психолого-психиатрической, судебно-психологической, воинской и трудовой экспертизы, при экспертизе принимаемых решений в различных сферах управления и общественной практики.

Организационно-управленческая деятельность

ПК-21. Планировать и организовывать просветительскую, профилактическую, диагностическую, консультативную и психотерапевтическую работу.

ПК-22. Владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

ПК-24. Использовать методы и приёмы воспитания в трудовых коллективах.

ПК-25. Принимать самостоятельные и оптимальные профессиональные и управленческие решения с учётом их экономических, социокультурных, этических и индивидуально-личностных последствий.

Инновационная деятельность

ПК-32. Осваивать и внедрять в учебный процесс инновационные образовательные технологии.

ПК-33. Осваивать и внедрять современные психологические инновации в практическую деятельность.

ПК-34. Осваивать и реализовывать управленческие инновации в профессиональной деятельности.

Освоив содержание учебной дисциплины, студент должен **знать**:

- основные понятия психологии развития,
- факторы, закономерности и механизмы психического развития,
- методы исследования психологии развития,
- основные теории психического развития человека в онтогенезе в отечественной и зарубежной психологии,
- особенности развития поведения, психических функций и личности на различных этапах онтогенеза;

уметь:

- оперировать основными категориями психологии развития,
- сравнивать по ключевым позициям и понятиям различные теории психического развития,
- соотносить теоретически описываемые возрастные феномены с эмпирическими фактами развития человека,
- проектировать и осуществлять эмпирическое исследование онтогенетического развития различных сфер психического.

владеть:

- основными приемами анализа категорий психологии развития;
- методами сбора и анализа фактов развития.

Структура учебной дисциплины «Психология развития» включает 5 разделов. Раздел 1 «Теоретико-методологические основы психологии развития» знакомит студентов с предметом, задачами, основными понятиями, категориями, методологическими принципами, стратегиями построения исследования и методами психологии развития, факторами и законами психического развития. Раздел 2 «Теории психического развития» вводит студентов в проблему психического развития с позиции различных психологических направлений и теорий развития, представленных в зарубежной и отечественной науке. Также данный раздел знакомит с проблемой возраста и возрастной периодизации психического развития человека. Раздел является теоретической основой, позволяющей осваивать практические вопросы возрастных изменений в психике, личности и деятельности человека в разные периоды онтогенеза. Раздел 3 «Психическое и личностное развитие в детских возрастах» знакомит студентов с особенностями развития человека в пренатальном периоде, а также основными изменениями в психических процессах, личности, деятельности и социальных отношениях

ребенка в младенческом, раннем, дошкольном и младшем школьном возрастах. Раздел 4 «Психическое и личностное развитие в подростково-юношеских возрастах» раскрывает основные психические, личностные, социальные изменения, а также характеризует деятельность человека в подростковом и юношеском периодах развития. Раздел 5 «Психическое и личностное развитие взрослого человека» знакомит студентов с основными психическими, личностными, социальными изменениями, а также видами деятельности человека в ранней, средней и поздней взрослости.

В соответствии с образовательным стандартом специальности «Психология» дидактическими единицами, усваиваемыми студентами при изучении психологии развития, являются: *предмет и задачи психологии развития. Принцип развития в психологии. Понятие психологического возраста и проблема построения возрастной периодизации психического развития. Категориальная репрезентация возраста: созревание, рост, становление, развитие. Факторы психического развития. Условия, закономерности и механизмы психического развития. Социализация детей в изменяющемся мире. Институты социализации. Развитие личности в контексте процессов социализации. Уровень актуального развития и зона ближайшего развития. Проблема нормы в психологии развития. Методы исследования в психологии развития. Лонгитюдный план исследования. Метод поперечных срезов. Комбинированный план. Методы сбора данных: прямое наблюдение, эксперимент, анализ индивидуальных случаев, тесты, методики самоотчета, проективные методики. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии развития. Формирующий эксперимент. Количественные и качественные методы в психологии развития. Основные теоретические школы психологии развития. Биогенетические концепции. Социогенетические концепции. Психоаналитические теории человеческого развития. Бихевиоризм и теория социального научения. Когнитивные теории развития. Учение Ж. Пиаже и Л. Колберга о нравственном развитии личности. Теории психического развития в отечественной психологии. Культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского. Структура и динамика психического развития. Возрастные кризисы. Периодизация детского развития. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование». Соотношение обучения и развития. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина. Психологическая теория деятельности и онтогенетическое развитие. Понятие ведущего вида деятельности. Основные закономерности и особенности психического развития человека на различных этапах онтогенеза: младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, среднее детство, подростковый и юношеский возраст, ранняя, средняя и поздняя взрослость. Психологические проблемы индивида в период поздней взрослости.*

Основными **методами и технологиями обучения** изучения данной дисциплины, являются: 1) методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); 2) личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения («мозговой

штурм», деловая, ролевая и имитационная игры, дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол, кейс-технология, проект и др.); 3) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие проблемно-исследовательский характер процесса обучения и активизацию самостоятельной работы студентов (структурированные электронные презентации для лекционных занятий, использование видеоподдержки учебных занятий (анализ видеоситуаций и др.), разработка и применение на основе компьютерных и мультимедийных средств психолого-педагогических задач и творческих заданий, дополнение традиционных учебных занятий средствами взаимодействия на основе сетевых коммуникационных возможностей (интернет-форум, интернет-семинар и др.)).

Учебным планом специальности на изучение дисциплины «Психология развития» отводится 204 часа, из них 88 часов аудиторных занятий: лекций – 38 часов, семинарских занятий – 34 часа, лабораторных занятий – 16 часов. Самостоятельная работа составляет 80 часов.

В дневной форме получения образования дисциплина преподается в течение 2-го семестра 1 курса и 3-го семестра 2 курса. В конце 2-го семестра сдается зачет, в конце 3-го – экзамен. Распределение часов по курсам и семестрам: 1 курс, 2 семестр — 34 часа: 16 лекционных, 14 семинарских (из них 2 часа УСРС), 4 часа лабораторных; 2 курс, 3 семестр – 54 часа: 22 лекционных, 20 семинарских (из них 2 часа УСРС), 12 лабораторных занятий. В процессе изучения дисциплины студенты выполняют пять рейтинговых контрольных работ.

В заочной форме получения образования дисциплина преподается в 3-м и 4-м семестрах второго курса в объеме 24 часов аудиторных занятий, в том числе – 12 часов лекций, 8 часов семинарских и 4 часа лабораторных занятий. В 4-м семестре второго курса сдается зачет, в 5-м семестре третьего курса – экзамен. Распределение аудиторных часов по семестрам: 3 семестр – 8 часов лекционных и 4 часа семинарских занятий; 4 семестр – 4 часа лекционных, 4 часа семинарских и 4 часа лабораторных занятий.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

ТЕМА 1.1 Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

Предмет, цели, задачи и проблемы психологии развития как науки. Разделы психологии развития. Междисциплинарные связи психологии развития.

Сущность процесса развития. Изменения как результат развития. Филогенез, антропогенез, онтогенез, микрогенез. Развитие как эволюция и инволюция. Процессы, обеспечивающие психическое развитие (механизмы развития): рост, созревание, научение, дифференциация, интеграция, запечатление, социализация, индивидуализация, идентификация, интериоризация, экстериоризация.

Понятие возраста в психологии развития. Абсолютный и условный возраст. Биологический, психологический, социальный и субъективно-переживаемый возраст. Возраст развития. Возрастные свойства.

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

ТЕМА 1.2 Методология и методы психологии развития

Основные методологические принципы психологии развития: принцип детерминации, принцип развития, принцип системности.

Стратегии построения исследования психического развития человека: лонгитюдная (продольных срезов), поперечных срезов, комбинированная, кросс-культурная.

Методы исследования психического развития человека. Неэкспериментальные методы. Экспериментальные методы. Возрастные аспекты использования различных методов.

ТЕМА 1.3 Факторы и закономерности психического развития

Понятие об условиях и движущих силах психического развития. Внутренние и внешние условия психического развития. Наследственность и среда как факторы психического развития. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии: основные принципы и типы взаимодействия. Социализация. Институты социализации и развитие личности.

Анализ проблемы взаимодействия биологического и социального в детерминации психического развития в работах отечественных и зарубежных исследователей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Э. Эриксон, Р. Заззо и др.).

Противоречия как движущие силы психического развития. Основные противоречия, встречающиеся в онтогенезе. Закономерности психического

развития (гетерохронности и неравномерности развития, сензитивных периодов развития, метаморфозы детского развития, развития высших психических функций, компенсации в развитии и др.).

Раздел 2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ТЕМА 2.1 Основные психологические школы зарубежной психологии развития

Подходы к классификации направлений и теорий развития.

Эндогенное направление. Биогенетический принцип в психологии развития. Теории рекапитуляции. Теории С. Холла, К. Гетчинсона, К. Бюлера, В. Штерна. Теория созревания А. Гезелла. Этологические теории развития (К. Лоренц, Н. Тинберген).

Экзогенное направление. Проблема развития в теориях респондентного научения Дж. Уотсона и оперантного научения Б. Скиннера. Эксперименты Б. Скиннера.

Проблема развития в социально-когнитивной теории (подражания) А. Бандуры. Эксперименты А. Бандуры.

Психоаналитические теории развития: общая характеристика. Теория З. Фрейда. Теория Э. Эриксона. Теории объектных отношений (М. Кляйн, М. Малер, А. Фрейд).

Когнитивные теории развития. Структурно-генетическая теория Ж. Пиаже. Анализ психологических экспериментов Ж. Пиаже. Теория развития моральных представлений Л. Колберга.

Социально-экологические теории развития. Эко-психологическая теория У. Бронфенбреннера.

ТЕМА 2.2 Теории психического развития в работах советских психологов

Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского. Культурная и социальная обусловленность психического развития. Ключевые понятия теории: высшие психические функции, интериоризация. Роль идеальных форм культуры в формировании высших психических функций. Обучение и развитие. Понятие зоны ближайшего развития.

Филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина. Соотношение мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон деятельности в психическом развитии ребёнка.

Теория развития личности Л.И. Божович. Модель развития общения ребёнка М.И. Лисиной.

ТЕМА 2.3 Возрастная периодизация психического развития человека

Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации. Социальная ситуация

развития, ведущая деятельность, психологическое новообразование, кризис развития как критерии возрастной периодизации.

Стабильные и критические периоды развития. Проблема кризисов развития в исследованиях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, К.Н. Поливановой. Структура возрастного кризиса.

Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов (К. Гетчинсона, В. Штерна, Ш. Бюлер, З. Фрейда, Э. Эриксона, Э. Меймана, Э. Клапареда, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.И. Слободчикова и др.). Возрастная периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину.

Раздел 3. ПСИХИЧЕСКОЕ, ЛИЧНОСТНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКИХ ВОЗРАСТАХ

ТЕМА 3.1 Пренатальное развитие. Младенчество

Этапы пренатального периода и их характеристика: зародышевый, эмбриональный, плодный. Понятие «тератогены», виды тератогенов и последствия их действия на развитие человека. Сензитивные периоды пренатального периода по отношению к действию тератогенов. Особенности психоневрологического развития в пренатальном периоде. Методы оценки состояния здоровья новорождённого (шкала Апгар, шкала оценки поведения новорожденного).

Кризис новорожденности. Психофизиологические и анатомо-морфофизиологические особенности новорожденного. Безусловные рефлексы. Особенности развития органов чувств. Крик и улыбка как выражение эмоционального состояния ребёнка. Комплекс оживления. Возникновение потребности в общении.

Социальная ситуация развития младенца. Связанность ребенка с взрослым. Непосредственно-эмоциональное общение как ведущая деятельность младенца.

Познавательное развитие младенца. Особенности и динамика сенсорно-перцептивного развития. Методы диагностики сенсорно-перцептивного развития младенца. Развитие памяти. Эмоционально-насыщенные представления. Особенности внимания младенца. Развитие мышления. Исследования Ж. Пиаже по развитию интеллекта младенца. Развитие речи. Стадии доречевого этапа развития речи.

Психомоторное развитие младенца. Общая и мелкая моторика. Стадии психомоторного развития.

Предпосылки личностного развития в младенчестве. Особенности и динамика эмоционального развития. Привязанность ребенка (детская привязанность) к родителям. Материнская депривация и её последствия. Исследования Дж. Боулби и М. Эйнсворт привязанности ребенка и

материнской депривации. Влияние типа родительского отношения к ребенку на его психическое и личностное развитие.

Психологические новообразования младенческого возраста. Кризис 1-го года. Симптоматика кризиса. Психокоррекционная работа при кризисе 1 года.

ТЕМА 3.2 Ранний возраст

Социальная ситуация развития в раннем возрасте. Предметно-манипулятивная деятельность как ведущая деятельность раннего возраста. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте. Д.Б. Эльконин о развитии предметной деятельности в раннем возрасте. Этапы развития предметной деятельности. Значение предметной деятельности в психическом развитии ребёнка.

Познавательное развитие в раннем возрасте. Развитие ощущений и восприятия, мышления, знаковой (символической) функции сознания, воображения, памяти и внимания.

Развитие речи в раннем возрасте. Стадии речевого развития в раннем возрасте и их характеристика. Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста. Феномен автономной детской речи. Развитие активного словаря. Периоды и стадии усвоения ребёнком грамматического строя языка.

Личностное развитие ребёнка в раннем возрасте. Непосредственность, импульсивность, эмоциональность и неустойчивость эмоциональных состояний. Возникновение притязания на признание взрослыми. Формирование первых волевых черт характера. Возникновение самосознания, его признаки.

Психологические новообразования раннего возраста. Кризис 3-х лет. Симптоматика кризиса. Психокоррекционная работа при кризисе 3-х лет.

ТЕМА 3.3 Дошкольный возраст

Социальная ситуация развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность дошкольника. Игра, её значение в психическом развитии ребёнка. Изучение игровой деятельности в работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. Генезис игры. Структура сюжетно-ролевой игры.

Познавательное развитие дошкольника. Развитие ощущений и восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления. Развитие внутреннего плана действий. Усвоение понятий как путь к развитию логического мышления. Развитие речи и её функций в дошкольном возрасте.

Личностное развитие дошкольника. Развитие эмоциональной регуляции и чувств. Развитие нравственной саморегуляции. Развитие мотивационной сферы дошкольника. Соподчинение (иерархия) мотивов. Самосознание дошкольника. Появление самооценки. Осознание своих переживаний. Поло-ролевая идентификация. Усвоение социальных норм поведения. Развитие воли. Развитие характера. Развитие общения и отношений дошкольника со сверстниками и взрослыми.

Психологические новообразования дошкольного возраста. Кризис 6-7 лет. Симптоматика кризиса. Психокоррекционная работа при кризисе 6-7 лет.

Психологическая готовность к школе, её структура и содержание. Условия формирования психологической готовности детей к обучению в школе.

ТЕМА 3.4 Младший школьный возраст

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность — ведущая деятельность младшего школьника. Структура и функции учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности младших школьников. Развитие психологических возрастных новообразований в учебной деятельности: рефлексия, внутренний план действия, произвольность психических процессов.

Познавательное развитие младшего школьника. Особенности ощущений и восприятия. Развитие наблюдательности, наблюдения и синтезирующего восприятия. Внимание и память младшего школьника. Развитие мышления, воображения, речи.

Личностное развитие младшего школьника. Развитие эмоциональной сферы и чувств. Мотивационная сфера. Самосознание младшего школьника. Роль школы и семьи в формировании самооценки и уровня притязаний. Развитие рефлексии. Поло-ролевая идентификация. Развитие социальной ответственности. Формирование черт характера (трудолюбие, самостоятельность). Нравственное развитие младшего школьника. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми.

Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах). Особенности развития познавательных процессов, самооценки, мотивационной сферы и межличностных отношений младших школьников, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях.

Раздел 4. ПСИХИЧЕСКОЕ, ЛИЧНОСТНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ

ТЕМА 4.1 Подростковый возраст

Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие. Половые различия анатомо-морфо-физиологических изменений в подростковом возрасте.

Социальная ситуация развития подростка. Референтные группы. Интимно-личностное общение как ведущая деятельность подростка. Ведущие потребности подростка: самопознание, самовыражение, самоутверждение.

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Развитие восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения. Фантазии подростков. Развитие речи.

Развитие личности подростка. «Чувство взрослости» как центральное психологическое новообразование возраста. Развитие самосознания. Развитие волевых и деловых черт характера. Акцентуации характера в подростковом

возрасте. Мотивационная сфера подростка. Развитие интересов. Эмоциональная сфера и чувства подростка.

Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте. Роль институтов социализации в формировании поло-ролевых и психосексуальных моделей поведения.

Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми.

Кризисы подросткового возраста. Характеристика предподросткового кризиса. Кризис идентичности. Статусы идентичности (Дж. Марсиа). Психокоррекционная работа в период подростковых кризисов.

ТЕМА 4.2 Юношеский возраст

Условия, обусловившие выделение юношеского возраста в отдельный возрастной период. Проблема возрастных границ юношеского возраста. Неоднозначность в периодизации юношеского возраста: ранняя, средняя и поздняя юность. Социальная ситуация развития в юности. Направленность в будущее. Учебно-профессиональная деятельность как ведущая деятельность в юности. Профессиональное самоопределение. Понятие о профессиональном самосознании. Задачи развития юношества.

Познавательное развитие в юношеском возрасте. Мышление, воображение и речь как ведущие познавательные процессы периода. Теоретичность и критичность мышления. Самостоятельность мышления. Юношеский познавательный дилетантизм.

Развитие личности в юности. Развитие самосознания. Усиление рефлексии. Личностное самоопределение. Жизненные планы. Жизненные мечты. Реальные и нереальные мечты. Осознание и построение индивидуальности. Стремление к самоактуализации и самоутверждению в глазах окружающих людей. Нигилизм как форма самоутверждения юношей. Нравственное и моральное самосознание. Развитие мировоззрения. Проблема смысла жизни в юности. Эмоциональное развитие. Изменения характера. Психологические расстройства личности в юности. Общение и отношения со сверстниками и взрослыми в юности.

Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в подростковом и юношеском возрасте. Девиантное и деликвентное поведение и его причины. Переживание отчуждения (деперсонализации и дереализации). Нарушение оценки своего физического облика (дисморфофобия и дисморфомания). Суицидальные поступки. Агрессивное поведение.

Раздел 5. ПСИХИЧЕСКОЕ, ЛИЧНОСТНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

ТЕМА 5.1 Ранняя зрелость

Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе зрелости. Необходимость объединения биологического, психологического и социального возраста в построении периодизации зрелости. Современные тенденции в развитии взрослых.

Возрастная периодизация развития взрослого человека (Ш. Бюлер, Э. Эриксон, Д. Бромлей, Б.Г. Ананьев, Д. Левинсон).

Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней зрелости.

Познавательное развитие. Изучение познавательного развития взрослых в работах Б.Г. Ананьева. Развитие ощущений, внимания, памяти, мышления, речи. Динамика интеллекта в ранней зрелости. Изучение развития интеллекта в ранней зрелости в исследованиях У. Пери, К. Ригеля, У. Шейо.

Личностное развитие в ранней зрелости. Личностная и социальная зрелость в ранней зрелости, критерии оценки зрелости. Задачи развития личности в ранней зрелости по Э. Эриксону, Д. Левинсону, Р. Хейвигхерсту. Готовность к созданию семьи и освоению родительской функции как психологическое новообразование ранней зрелости. Изменения в супружеских и семейных отношениях в связи с рождением ребенка. Стадии родительства. Развитие личности в профессиональной деятельности. Профессиональная (трудовая) деятельность как ведущая в ранней зрелости. Особенности освоения профессиональной деятельности в ранней зрелости. Ролевое напряжение. Особенности развития личности мужчин и женщин в ранней зрелости.

Кризисы развития в ранней зрелости. Возрастной кризис при переходе от юности к ранней зрелости (кризис построения жизненного плана). Кризис 30-летнего возраста. Психокоррекционная работа в периоды кризисов.

ТЕМА 5.2 Средняя зрелость

Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней зрелости, его влияние на психическое, личностное и социальное развитие.

Познавательное развитие в средней зрелости. Динамика интеллектуально-познавательной сферы в средней зрелости. Развитие ощущений и восприятия, внимания. Развитие интеллекта. Соотношение «текучего» и «кристаллизованного» интеллекта в средней зрелости (Дж. Хорн).

Личностное развитие в средней зрелости. Субъективное переживание начала средней зрелости. Задачи развития личности в средней зрелости по Э. Эриксону, Д. Левинсону, Р. Хейвигхерсту, Р. Пэку. Появление новых возрастных потребностей личности. Личностное развитие мужчин и женщин в средней зрелости. Семейные отношения и развитие личности в средней зрелости. Уход и отпускание детей во взрослую жизнь. Отношения со стареющими родителями и сиблингами. Развитие личности и профессиональная деятельность в средней зрелости. Достижение профессиональных вершин и удовлетворенность профессией. Эмоциональное «выгорание» в профессиональной деятельности.

Кризис середины жизни («среднего возраста»). Мотивационная сфера в период кризиса. Актуализация смысложизненных проблем. Условия развития кризиса середины жизни. Симптоматика кризиса. Модели кризиса середины

жизни: модель кризиса и модель перехода. Психокоррекционная работа в период кризиса. Антиципаторная социализация.

ТЕМА 5.3 Поздняя зрелость

Общая характеристика зрелости поздней зрелости. Значение геронтопсихологических исследований в современном обществе. Социальные стереотипы в отношении пожилых и старых людей. «Эйджизм». Специфические особенности периода поздней зрелости. Усиление гетерохронности.

Периодизация развития в поздней зрелости. Старение как критерий перехода от средней к поздней зрелости. Биологическое, психологическое и социальное старение и неоднозначность границ поздней зрелости. Пожилой и старческий зрелость. Периодизация И. Бернсайда.

Причины старения. Влияние наследственности и среды на процесс старения. Теории старения.

Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней зрелости. Изменения на молекулярном и функциональном уровнях. Неравномерность старения разных функциональных систем организма. Возможности организма и самого человека для поддержания и сохранения физиологического здоровья в поздней зрелости. Изменения в сенсорных системах. Типичные заболевания пожилых и старых людей.

Познавательное развитие в поздней зрелости. Изменения внимания и памяти. Интеллект в поздней зрелости. Мудрость (П. Балтес). Условия сохранения интеллекта в поздней зрелости. Модель «последнего спада» (Климайер). Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней зрелости: причины, симптомы.

Личностное развитие в поздней зрелости. Задачи развития личности в поздней зрелости по Э. Эриксону, Д. Левинсону, Р. Хейвигхерсту. Кризис личностного развития, связанный с прекращением профессиональной деятельности. Изменения эмоциональной сферы. Переход от активности к пассивности. Изменения мотивационной сферы. Типология стариков и старости (Ф. Гизе, И.С. Кон). Усиление потребности в общении. Семейные отношения в поздней зрелости. Удовлетворенность супружескими отношениями. Общение с внуками. Уход за больным супругом и адаптация к вдовству. Отношения с сиблингами и друзьями. Психологическая гигиена в поздней зрелости.

Психологические аспекты смерти и умирания. Установки человека в отношении смерти на разных этапах исторического развития (Ф. Арьес, Л. Уотсон). Стадии изменения отношения к собственной смерти по Э. Кюблер-Росс. Проблема эвтаназии: нравственный аспект.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»
(дневная форма получения образования)**

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная (внеаудиторная) работа	Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа				
1 курс, 2 семестр									
1.	Теоретико-методологические основы психологии развития	6	2	4	/2/	10			
1.1.	Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития	2			/2/	4			
1.1.1	1. Предмет психологии развития 2. Междисциплинарные связи психологии развития 3. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития 4. Понятие возраста в психологии развития	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий	[1] [2] [4] [5] [6] [14] [25] [31]	

	5. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь						БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)		
1.1.2	1. Предмет психологии развития 2. Междисциплинарные связи психологии развития 3. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития 4. Понятие возраста в психологии развития 5. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь				/2/		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [14] [25] [31]	Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
1.2.	Методология и методы психологии развития	2		4					
1.2.1	1. Основные методологические принципы психологии развития 2. Стратегии построения исследования психического развития человека 3. Неэкспериментальные методы исследования психического развития человека 4. Экспериментальные методы исследования психического развития	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий	[2] [4] [5] [6] [14] [18] [31]	

	человека						БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)		
1.2.2	1. Основные методологические принципы психологии развития 2. Стратегии построения исследования психического развития человека 3. Неэкспериментальные методы исследования психического развития человека 4. Экспериментальные методы исследования психического развития человека 5. Построение модели экспериментального плана изучения психического развития человека			4			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [4] [5] [6] [14] [18] [31]	Защита исследовательских проектов (студенты работают по формулировке проблемы и далее по алгоритму построения модели экспериментального плана изучения психического развития человека) (работа в малых группах). Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
1.3.	<i>Факторы и закономерности психического развития</i>	2	2			6			
1.3.1	1. Понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Внутренние условия психического развития 3. Внешние условия психического развития 4. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ);	[1] [2] [4] [5] [6] [9] [14] [19]	

	5. Социализация. Институты социализации и развитие личности 6. Противоречия как движущие силы психического развития 7. Закономерности психического развития						Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[25] [31]	
1.3.2	1. Понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Внутренние условия психического развития 3. Внешние условия психического развития 4. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии 5. Социализация. Институты социализации и развитие личности 6. Противоречия как движущие силы психического развития 7. Закономерности психического развития		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ); Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [9] [14] [19] [25] [31]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа по разделу 1.
2.	Теории психического развития	10	10			18			
2.1.	Основные психологические школы зарубежной психологии развития	4	4			4			
2.1.1	1. Проблема классификации направлений и теорий развития 2. Биогенетические и этологические теории развития	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная	[2] [6] [9] [14]	

	3. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф.Скиннера 4. Теория социального научения А.Бандуры 5. Психоаналитические теории развития: общая характеристика 6. Теория развития З.Фрейда						я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[21] [22] [31] [39]	
2.1.2	1. Эпигенетическая теория развития личности Э.Эриксона 2. Теории объектных отношений М.Кляйн, М.Малер, А.Фрейд. 3. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж.Пиаже: основные положения 4. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж.Пиаже 5. Теория морального развития Л.Колберга 6. Теория экологических систем У.Бронфенбреннера	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[2] [6] [9] [14] [21] [22] [31] [39]	
2.1.3	1. Проблема классификации направлений и теорий развития 2. Биогенетические и этологические теории развития		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна	[2] [6] [9] [14]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

	3. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф.Скиннера 4. Теория социального научения А.Бандуры 5. Психоаналитические теории развития: общая характеристика 6. Теория развития З.Фрейда						я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[21] [22] [31] [39]	
2.1.4	1. Эпигенетическая теория развития личности Э.Эриксона 2. Теории объектных отношений М.Кляйн, М.Малер, А.Фрейд. 3. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж.Пиаже: основные положения 4. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж.Пиаже 5. Теория морального развития Л.Колберга 6. Теория экологических систем У.Бронфенбреннера		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[2] [6] [9] [14] [21] [22] [31] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.2.	<i>Теории психического развития в работах советских психологов</i>	4	4			8			

2.2.1	1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С.Выготского 2. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н.Леонтьева	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [22] [25] [28] [31] [32]	
2.2.2	1. Теория психического развития ребёнка Д.Б.Эльконина 2. Теория развития личности Л.И.Божович 3. Модель развития общения М.И.Лисиной	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [17] [22] [25] [28] [31] [32]	

2.2.3	1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С.Выготского 2. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н.Леонтьева		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [22] [25] [28] [31] [32]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.2.4	1. Теория психического развития ребёнка Д.Б.Эльконина 2. Теория развития личности Л.И.Божович 3. Модель развития общения М.И.Лисиной		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [17] [22] [25] [28] [31] [32]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.3.	Возрастная периодизация психического развития человека	2	2			6			

2.3.1	1. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации 2. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского 3. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации 4. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов 5. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [9] [11] [14] [22] [23] [24] [25] [28] [29] [31] [32]	
2.3.2	1. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации 2. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского 3. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО	[1] [2] [6] [9] [11] [14] [22] [23] [24] [25] [28]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа по разделу 2

	4. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов 5. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину						MOODLE БГПУ)	[29] [31] [32]	
Всего за 2 семестр 1 курса:		16	12	4	/2/	28			Зачёт
2 курс, 3 семестр									
3.	Психическое, личностное и социальное развитие в детских возрастах	10	6	8	/2/	24			
3.1.	Пренатальное развитие. Младенчество	2	2	2		6			
3.1.1	1. Характеристика пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 4. Познавательное развитие младенца 5. Развитие речи в младенчестве 6. Психомоторное развитие младенца 7. Предпосылки личностного развития в младенчестве 8. Феномен детской привязанности 9. Стили родительского воспитания и развитие личности 10. Кризис 1 года	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	

3.1.2	1. Характеристика пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 4. Познавательное развитие младенца 5. Развитие речи в младенчестве. Стадии доречевого этапа развития речи 6. Психомоторное развитие младенца 7. Предпосылки личностного развития в младенчестве 8. Феномен детской привязанности 9. Стили родительского воспитания и развитие личности 10. Кризис 1 года		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.1.3	1. Характеристика пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 4. Познавательное развитие младенца 5. Развитие речи в младенчестве. Стадии доречевого этапа развития речи 6. Психомоторное развитие младенца 7. Предпосылки личностного развития в младенчестве 8. Феномен детской привязанности 9. Стили родительского воспитания и			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	Оценка психологических заключений по решению практических задач

	развитие личности 10. Кризис 1 года								
3.2.	Ранний возраст	2	2	2		6			
3.2.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте 2. Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте 3. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте 4. Развитие речи в раннем возрасте 5. Личностное развитие ребенка в раннем возрасте 6. Кризис 3-х лет	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	
3.2.2	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте 2. Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте 3. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте 4. Развитие речи в раннем возрасте 5. Личностное развитие ребенка в раннем возрасте 6. Кризис 3-х лет		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ);	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

							ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[29] [31] [32] [39]	
3.2.3	1. Познавательное 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			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	Оценка психологических заключений по решению практических задач
3.3.	<i>Дошкольный возраст</i>	4		2	/2/	6			
3.3.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Игра как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение 3. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ;	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [13] [14] [16] [19] [21] [22]	

	4. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте						Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[29] [31] [32] [34] [35] [39]	
3.3.2	1. Развитие внимания, памяти, воображения и мышления в дошкольном возрасте 2. Развитие речи в дошкольном возрасте 3. Личностное развитие дошкольника 4. Психологическая готовность к школе, ее структура и содержание 5. Кризис 6-7 лет	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ); Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [13] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [34] [35] [39]	
3.3.3	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Игра как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение 3. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками				/2/		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ);	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [13] [14] [16] [19]	Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

	4. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте 5. Развитие внимания, памяти, воображения и мышления в дошкольном возрасте 6. Развитие речи в дошкольном возрасте 7. Личностное развитие дошкольника 8. Психологическая готовность к школе, ее структура и содержание 9. Кризис 6-7 лет						Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[21] [22] [29] [31] [32] [34] [35] [39]	
3.3.4	1. Познавательное развитие в дошкольном возрасте 2. Развитие речи в дошкольном возрасте 3. Личностное развитие дошкольника			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ); видеосюжеты	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [13] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [34] [35] [39]	Оценка психологических заключений по решению практических задач
3.4.	Младший школьный возраст	2	2	2		6			
3.4.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем	2					УМК (Репозиторий	[1] [2] [3] [4]	

	школьном возрасте 2. Познавательное развитие младшего школьника 3. Личностное развитие младшего школьника 4. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми						БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[5] [6] [9] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [39]	
3.4.2	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Познавательное развитие младшего школьника 3. Личностное развитие младшего школьника 4. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми 5. Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах)		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [3] [4] [5] [6] [9] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа по разделу 3.
3.4.3	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Познавательное развитие младшего			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная	[1] [2] [3] [4] [5] [6]	Оценка психологических заключений по решению практических задач

	школьника 3. Личностное развитие младшего школьника 4. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми 5. Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах)						я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[9] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [39]	
4.	Психическое, личностное и социальное развитие в периоды взросления	4	4	4		12			
4.1.	Подростковый возраст	2	2	2		6			
4.1.1	1. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие 2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 3. Познавательное развитие в подростковом возрасте 4. Развитие личности подростка 5. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми 6. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростково-юношеском возрасте	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [21] [22] [29] [30] [31] [37] [39]	

	7. Кризисы развития в подростковом возрасте								
4.1.2	1. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие 2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 3. Познавательное развитие в подростковом возрасте 4. Развитие личности подростка 5. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми 6. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростково-юношеском возрасте 7. Кризисы развития в подростковом возрасте		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [21] [22] [29] [30] [31] [37] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.1.3	1. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие 2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 3. Развитие личности в подростковом возрасте 4. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ);	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [21] [22] [29]	Оценка психологических заключений по решению практических задач

	6. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом возрасте 7. Кризисы развития в подростковом возрасте						ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[30] [31] [37] [39]	
4.2.	Юношеский возраст	2	2	2		6			
4.2.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Познавательное развитие в юношеском возрасте 3. Развитие личности в юности 4. Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в подростковом и юношеском возрасте	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [21] [29] [30] [31] [37] [39]	
4.2.2	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Познавательное развитие в юношеском возрасте 3. Развитие личности в юности 4. Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ;	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [29]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа по разделу 4.

	подростковом и юношеском возрасте						Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[30] [31] [37] [39]	
4.2.3	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте 2. Развитие личности в юношеском возрасте 3. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми 4. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте			2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [29] [30] [31] [37] [39]	Оценка психологических заключений по решению практических задач
5.	Психическое, личностное и социальное развитие взрослого человека	8	8			16			
5.1.	Ранняя зрелость	2	2			4			
5.1.1	1. Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе зрелости 2. Анатомо-морфо-физиологическое	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация	[2] [6] [9] [12] [14]	

	развитие в ранней взрослости 3. Познавательное развитие в ранней взрослости 4. Личностное развитие в ранней взрослости 5. Особенности семейного цикла в ранней взрослости 6. Профессиональная (трудовая) деятельность в ранней взрослости 7. Кризисы развития в ранней взрослости						(СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[16] [29] [31] [38]	
5.1.2	1. Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе взрослости 2. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней взрослости 3. Познавательное развитие в ранней взрослости 4. Личностное развитие в ранней взрослости 5. Особенности семейного цикла в ранней взрослости 6. Профессиональная (трудовая) деятельность в ранней взрослости 7. Кризисы развития в ранней взрослости		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [16] [29] [31] [38]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

5.2.	<i>Средняя зрелость</i>	2	2			6			
5.2.1	1. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней зрелости 2. Познавательное развитие в средней зрелости 3. Личностное развитие в средней зрелости 4. Особенности семейного цикла в средней зрелости 5. Профессиональная деятельность в средней зрелости 6. Кризис середины жизни («среднего возраста»)	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [16] [27] [29] [31] [38]	
5.2.2	1. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней зрелости 2. Познавательное развитие в средней зрелости 3. Личностное развитие в средней зрелости 4. Особенности семейного цикла в средней зрелости 5. Профессиональная деятельность в средней зрелости 6. Кризис середины жизни («среднего возраста»)		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [16] [27] [29] [31] [38]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

5.3.	<i>Поздняя взрослость</i>	4	4			6			
5.3.1	1. Общая характеристика возраста поздней взрослости 2. Периодизация развития в поздней взрослости 3. Причины старения: анализ теорий старения 4. Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней взрослости	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [15] [16] [27] [29] [31] [33] [38]	
5.3.2	1. Познавательное развитие в поздней взрослости 2. Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней взрослости: причины, симптомы 3. Личностное развитие в поздней взрослости 4. Психологические аспекты смерти и умирания	2					УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [15] [16] [27] [29] [31] [33] [38]	

5.3.3	1. Общая характеристика возраста поздней взрослости 2. Периодизация развития в поздней взрослости 3. Причины старения: анализ теорий старения 4. Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней взрослости		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [15] [16] [27] [29] [31] [33] [38]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
5.3.4	1. Познавательное развитие в поздней взрослости 2. Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней взрослости: причины, симптомы 3. Личностное развитие в поздней взрослости 4. Психологические аспекты смерти и умирания		2				УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [15] [16] [27] [29] [31] [33] [38]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа по разделу 5.
Всего за 3 семестр 2 курса:		22	18	12	/2/	52			Экзамен
Всего часов по учебной дисциплине		38	30	16	/4/	80			

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»
(заочная форма получения образования)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, вопросов занятия	Количество аудиторных часов			Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия			
		2 курс, 3 семестр					
1.	Теоретико-методологические основы психологии развития	4					
1.1	<i>Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития</i>	2					
1.1.1	1. Предмет психологии развития 2. Междисциплинарные связи психологии развития 3. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития 4. Понятие возраста в психологии развития 5. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [14] [25] [31]	
1.3	<i>Факторы и закономерности психического развития</i>	2					

1.3.1	1. Понятие об условиях и движущих силах психического развития 2. Внутренние условия психического развития 3. Внешние условия психического развития 4. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии 5. Социализация. Институты социализации и развитие личности 6. Противоречия как движущие силы психического развития 7. Закономерности психического развития	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [9] [14] [19] [25] [31]	
2.	Теории психического развития	4	2				
2.1	<i>Основные психологические школы зарубежной психологии развития</i>	2					
2.1.1	1. Проблема классификации направлений и теорий развития 2. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф.Скиннера 3. Психоаналитические теории развития: общая характеристика 4. Эпигенетическая теория развития личности Э.Эриксона 5. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж.Пиаже 6. Теория экологических систем У.Бронфенбреннера	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [14] [21] [22] [31] [39]	

2.2	<i>Теории психического развития в работах советских психологов</i>	2	2				
2.2.1	1. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С.Выготского 2. Филогенез форм отражения и деятельность теория онтогенеза А.Н.Леонтьева	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [22] [25] [28] [31] [32]	
2.2.2	1. Теория психического развития ребёнка Д.Б.Эльконина 2. Теория развития личности Л.И.Божович 3. Модель развития общения М.И.Лисиной		2		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [11] [17] [22] [25] [28] [31] [32]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.3	<i>Возрастная периодизация психического развития человека</i>		2				
2.3.1	1. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации 2. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского		2		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО	[1] [2] [6] [9] [11] [14] [22] [23] [24] [25]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

	3. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации 4. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов 5. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину				MOODLE БГПУ)	[28] [29] [31] [32]	
Всего за 3 семестр 2 курса		8	4				
2 курс, 4 семестр							
3.	Психическое, личностное и социальное развитие в детских возрастах	2	4	2			
3.1.	Пренатальное развитие. Младенчество	2					
3.1.1	1. Характеристика пренатального периода развития человека 2. Кризис новорожденности 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве 4. Познавательное развитие младенца 5. Развитие речи в младенчестве 6. Психомоторное развитие младенца 7. Предпосылки личностного развития в младенчестве 8. Феномен детской привязанности 9. Стили родительского воспитания и	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32]	

	развитие личности 10. Кризис 1 года					[39]	
3.2.	<i>Ранний возраст</i>		2				
3.2.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте 2. Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте 3. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте 4. Развитие речи в раннем возрасте 5. Личностное развитие ребенка в раннем возрасте 6. Кризис 3-х лет		2		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.3.	<i>Дошкольный возраст</i>			2			
3.3.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте 2. Игра как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение 3. Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками 4. Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте 5. Развитие внимания, памяти, воображения и мышления в дошкольном возрасте 6. Развитие речи в дошкольном возрасте 7. Личностное развитие дошкольника 8. Психологическая готовность к школе, ее			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [4] [5] [6] [8] [9] [10] [13] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [32] [34]	Оценка психологических заключений по решению практических задач

	структура и содержание 9. Кризис 6-7 лет					[35] [39]	
3.4.	<i>Младший школьный возраст</i>		2				
3.4.1	1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте 2. Познавательное развитие младшего школьника 3. Личностное развитие младшего школьника 4. Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми 5. Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах)		2		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [3] [4] [5] [6] [9] [14] [16] [19] [21] [22] [29] [31] [39]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.	Психическое, личностное и социальное развитие в периоды взросления			2			
4.1.	<i>Подростковый возраст</i>			2			
4.1.1	1. Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие 2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте 3. Познавательное развитие в подростковом возрасте 4. Развитие личности подростка 5. Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] [6] [7] [9] [14] [16] [21] [22] [29]	Оценка психологических заключений по решению практических задач

	6. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростково-юношеском возрасте 7. Кризисы развития в подростковом возрасте					[30] [31] [37] [39]	
5.	Психическое, личностное и социальное развитие взрослого человека	2					
5.1	Ранняя взрослость	1					
5.1.1	1. Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе взрослости 2. Познавательное развитие в ранней взрослости 3. Личностное развитие в ранней взрослости	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [16] [29] [31] [38]	
5.2	Средняя взрослость	1					
5.2.1	1. Познавательное развитие в средней взрослости 2. Личностное развитие в средней взрослости	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ; Репозиторий БГПУ); ЭУМК (СДО MOODLE БГПУ)	[2] [6] [9] [12] [14] [16] [27] [29] [31] [38]	
Всего за 4 семестр 2 курса		4	4	4			Зачёт
Всего часов		12	8	4	Экзамен (3 курс, 5 семестр)		

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : [пособие] / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.
2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.
3. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2010. – 104 с.
4. Марищук, Л. В. Психология развития и педагогическая психология : пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова. – Минск : Беларус. гос. ун-т физ. культуры, 2010. – 232 с.
5. Мишина, Е. Д. Психология развития : пособие для студентов мед.-псих. факультета / Е. Д. Мишина. – Гродно : Гродн. гос. мед. ун-т, 2010. – 100 с.
6. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 304 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

7. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / Т. П. Авдулова. – М. : Академия. – 2014. – 240 с.
8. Би, Х. Развитие ребенка : учеб. пособие / Х. Би – СПб. : Питер, 2004. – 786 с.
9. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – СПб. : Питер. – 2018. – 512 с.
10. Волков, Б. С. Детская психология : от рождения до школы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
11. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 519 с.
12. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 544 с.
13. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск. : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
14. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 с.
15. Краснова, О. В. Социальная психология старения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс – М. : Академия, 2002. – 288 с.

16. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
17. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер. – 2008. – 320 с.
18. Миллер, С. Психология развития : методы исследования / С. Миллер. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
19. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
20. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2003. – 496 с.
21. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 640 с.
22. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2000. – 460 с.
23. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова – М. : Академия, 2000. – 184 с.
24. Психология развития / сост. и общая редакция : авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
25. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / [Т. Д. Марцинковская и др.]; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2017. — 528 с.
26. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Изд-во Минского инновац. ун-та, 2011. – 148 с.
27. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
28. Психология развития личности : Хрестоматия / сост. И. В. Ботяновская и др. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 224 с.
29. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
30. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Г. Долджин. – СПб. : Питер. – 2011. – 816 с.
31. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
32. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.

33. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения : учеб. пособие / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб. : Питер, 2010. – 320 с.
34. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учеб. для студентов учреждений высш. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2017. – 336 с.
35. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста : учеб. для студентов учреждений высш. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2017. – 272 с.
36. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Д. И. Фельдштейна – М. : Изд-во Моск. соц-психолог. ин-та, 2003. – 400 с.
37. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева, – М. : Академия, 2004. – 160 с.
38. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.
39. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития : учеб. пособие / Д. Шэффер – СПб. : Питер, 2003. – 976 с.

ЗАДАНИЯ ПО УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Тема «Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития» (2 часа)

1 уровень (пороговый)

Тест

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)
- 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

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, стадильность 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:

- 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

2 уровень (средний)

1. Определить, какое место психология развития занимает в системе психологических наук?

2. Какое понятие является центральным в психологии развития? Дать его характеристику
3. Раскрыть содержание и цели психологии развития как науки
4. Охарактеризовать понятие развития. Какие частные процессы обеспечивают развитие?
5. Определение и характеристика процессов роста и запечатления
6. Определение и характеристика процессов научения и дифференциации
7. Определение и характеристика процессов созревания и идентификации
8. Определение и характеристика процессов интеграции и индивидуализации
9. Определение и характеристика процессов социализации и созревания
10. Определение и характеристика процессов интериоризации и экстериоризации
11. Развести понятия абсолютного и условного возраста
12. Определение и характеристика условного биологического возраста
13. Определение и характеристика условного социального возраста
14. Определение и характеристика условного психологического возраста
15. Определение и характеристика условного субъективно переживаемого возраста
16. Определение и характеристика понятий возрастные свойства и возрастные процессы
17. Что подразумевается под многомерностью возрастных свойств?
18. Какие тенденции отмечаются в периодизации жизненного пути человека в ходе развития общества?
19. Определение основных понятий, описывающих онтогенез человека. Какое из них в большей степени отражает психологический онтогенез человека? Почему?
20. Чем характеризуется жизненный путь отдельного индивида в отличие от среднестатистического жизненного пути индивида?
21. Опишите представления о жизненном пути человека согласно Л.Р. Шеррод и О.Г. Брим
22. Понятие возрастного слоя (страты), чем отличаются различные возрастные слои в жизни общества?
23. Понятия, используемые для обозначения возрастных слоев (страт). Их характеристика
24. Элементы возрастного символизма культуры, их характеристика

3 уровень (высший)

1. Психологии развития имеет тесные междисциплинарные связи с рядом других дисциплин. Раскройте значение междисциплинарных связей психологии развития с дисциплинами, приведёнными в следующей таблице, заполнив правую колонку:

<i>Название дисциплины</i>	<i>Значение взаимосвязи дисциплины с психологией развития</i>
Медико-биологические дисциплины	
Этология	
Культурная антропология и этнология	
Социальная психология и социология	
Общая психология	
Педагогическая психология	
Педагогика	
Психодиагностика	
Специальная психология	
Медицинская психология	
Психология семьи	
Психофизиология и нейропсихология	

2. Предложите, какие разделы психологии развития могут составить необходимую теоретико-практическую основу (формируемых компетенций) в профессиональной подготовке следующих специалистов: педагог дошкольных учреждений образования, педагог начальной школы, педагог базовой и средней школы, педагог средне-специального учреждения образования, учитель-дефектолог, педагог учреждения высшего образования, социальный педагог, социальный работник, врач-педиатр, врач-терапевт, врач-гериатр, медицинская сестра, парикмахер, контролёр-кассир, продавец. Обоснуйте свои предложения.

3. Объяснить, почему процессы эволюции и инволюции являются неизбежными спутниками на всём протяжении онтогенеза человека?

4. Показать, какие именно изменения обеспечиваются механизмами развития. Заполнить таблицу, вписав в правую колонку соответствующие изменения.

<i>Механизм развития</i>	<i>Перечень изменений, связанных с механизмом</i>
Рост	

Созревание	
Научение	
Подражание	
Дифференциация	
Интеграция	
Запечатление	
Социализация	
Идентификация	
Индивидуализация	
Интериоризация	
Экстериоризация	

5. Используя понятия абсолютного и условного (биологического, психологического, социального и субъективно-переживаемого) возраста, а также категорию жизненного пути, предложить пример сравнительного онтогенетического развития двух человек (можно использовать героев художественных произведений, либо собственных наблюдения).

Тема «Дошкольный возраст» (2 часа)

1 уровень (пороговый)

1. Продолжительность ролевой игры к концу дошкольного возраста может составлять:

Ответ:

- 10-15 минут
- 30-40 минут
- около часа
- несколько часов или дней

2. Мышление ребенка дошкольного возраста, по мнению Жана Пиаже, находится на стадии:

Ответ:

- сенсомоторного интеллекта
- репрезентативного интеллекта и конкретных операций
- формальных операций
- дооперационального интеллекта

3. Переход ребенка от 1-ой стадии ко 2-ой в развитии изобразительной происходит, когда он:

Ответ:

- начинает проводить линии

- начинает узнавать что-то в случайном сочетании линий
- сообщает о намерении что-нибудь нарисовать
 - старается рисовать узнаваемое изображение

4. Сюжетно-ролевые игры, по мнению Д.Б. Эльконина:

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

5. На развитие психических функций в дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает развитие:

Ответ:

- внимания
- памяти
- мышления
- восприятия

6. Высокая личностная тревожность – это одно из проявлений:

Ответ:

- личностной неготовности к школе
- интеллектуальной неготовности к школе
- социально-психологической неготовности к школе
- эмоционально-волевой неготовности к школе

7. Социальной ситуацией развития в дошкольном возрасте является:

Ответ:

- общение с родителями в игровой деятельности
- общение с воспитателями
- общение со сверстниками
- параллельное общение со сверстниками и взрослыми

8. Кризис 6-7 лет связан:

Ответ:

- с развитием психосексуальной (полоролевой) идентичности
- с поступлением в школу
- с возникновением позиции школьника
- с возникновением стремления выполнять общественно-значимую деятельность

9. Центральное психологическое новообразование дошкольника – это:

Ответ:

- самосознание

- творческое воображение
- рефлексия
- иерархия (соподчинение) мотивов

10. В дошкольном возрасте память изменяется:

Ответ:

- переходя от доминирования произвольной к непроизвольной
- переходя от доминирования непроизвольной к произвольной
- так как развивается произвольность памяти
- переходя от механической к логической

11. Возрастной особенностью памяти дошкольника является:

Ответ:

- эйдетическая память
- непроизвольность запоминания
- произвольность запоминания
- неустойчивость памяти

12. Внимание в дошкольном возрасте характеризуется:

Ответ:

- низкой динамикой развития
- переходом к произвольности
- возникновением произвольности
- преобладанием непроизвольной формы над произвольной

13. Познавательное развитие в дошкольном возрасте отличается:

Ответ:

- интенсивным накоплением знаний в связи с появлением познавательной активности
- формированием формальных операций
- формированием теоретического мышления
- интенсивным возрастанием роли абстрактного мышления

14. В дошкольном возрасте (по Ж. Пиаже) мышление характеризуется:

Ответ:

- эгоцентризмом
- переходом к пониманию принципа сохранения
- непониманием принципа сохранения
- релятивизмом

15. 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

16. В социальной ситуации развития дошкольника отмечается:

Ответ:

- ориентация на взрослого как носителя общественных отношений
- ориентация на взрослого как носителя знаний о предметном мире
- ориентация на совместную деятельность со сверстниками
- ориентация на совместную деятельность со взрослыми

17. Главным отличием игры в среднем дошкольном возрасте является:

Ответ:

- имитация ролевых отношений между людьми
- имитация ролевых отношений между ребенком и родителями
- предметные игры в одиночку
- стремление выполнять правило игры

18. Для сюжетно-ролевой игры дошкольника характерно:

Ответ:

- получение эмоционального удовлетворения от совместной деятельности со сверстниками
- создание мнимой ситуации
- символизм
- воссоздание реальной ситуации в соответствии с сюжетом игры

19. Важным новообразованием дошкольного возраста является:

Ответ:

- усвоение предметных эталонов
- усвоение сенсорных эталонов
- усвоение зрительных эталонов
- усвоение социальных эталонов

20. Действия восприятия в дошкольном возрасте становятся:

Ответ:

- внешними ориентировочными
- связанными с практической деятельностью ребенка
- внутренними перцептивными действиями
- произвольными

21. В развитии мышления дошкольника новообразованием выступает:

Ответ:

- наглядно-действенное мышление
- словесно-логическое мышление
- наглядно-образное мышление
- конкретно-операциональное мышление

22. Согласно Н.Н. Поддьякову у дошкольника развивается особый тип мышления, который он назвал:

Ответ:

- экспериментированием
- прогнозированием
- моделированием
- фантазированием

23. Воображение в дошкольном возрасте становится:

Ответ:

- произвольным
- творческим, продуктивным
- произвольным
- репродуктивным, воссоздающим

24. Воображение дошкольника по своему содержанию:

Ответ:

- более богатое и насыщенное, чем у взрослого человека
- менее богатое и насыщенное, чем у взрослого человека
- связано с реальным жизненным опытом ребенка
- полностью не связано с реальным опытом ребенка

25. Согласно исследованиям воображения у дошкольников О.М. Дьяченко выделила следующие способы решения задач на оригинальность:

Ответы:

- включение и обобщение
- опредмечивание и включение
- опредмечивание и обобщение
- обобщение и исключение

26. В речевом развитии дошкольника осуществляется переход:

Ответы:

- от простой формы речи к ситуативной
- от контекстной формы речи к ситуативной
- от ситуативной формы речи к контекстной
- от простой формы речи к контекстной

27. Укажите правильную последовательность речевого развития дошкольника:

Ответы:

- внутренняя-внешняя-эгоцентрическая речь
- внешняя-эгоцентрическая-внутренняя речь
- эгоцентрическая-внешняя-внутренняя речь
- эгоцентрическая-внутренняя-внешняя речь

28. Слияние речи и мышления в дошкольном возрасте обеспечивает совершенствование такой функции речи, как:

Ответы:

- коммуникативная
- экспрессивная
- знаковая
- планирующая

29. Переход эгоцентрической речи во внутреннюю связан с процессом:

Ответы:

- экстерниоризации
- запечатления
- интерниоризации
- социализации
- интернализации

30. Основным изменением самооценки в дошкольном возрасте является:

Ответы:

- дифференциация самооценки
- слабая дифференциация самооценки
- возникновение недифференцированности самооценки
- различие Я-реального и Я-идеального

31. В дошкольном возрасте ребёнок усваивает легче представления:

Ответы:

- о временных отношениях, чем о пространственных
- о пространственных отношениях, чем о временных
- этот процесс индивидуален

32. Дошкольнику свойственно проявление потребности:

Ответы:

- в получении одобрения взрослыми
- в получении одобрения сверстниками
- в получении одобрения и сверстниками, и взрослыми
- в получении одобрения родителями

33. Согласно Л.С. Выготскому симптомами кризиса 6-7 лет являются:

Ответы:

- непослушание, манерничество и потеря непосредственности
- манерничество, кривляние и потеря непосредственности
- требовательность, потеря непосредственности и кривляние
- спор, пауза и потеря непосредственности

34. Причиной кризиса 6-7 лет по Л.С. Выготскому является появление:

Ответы:

- внутренней позиции школьника
- иерархии мотивов
- обобщение переживаний
- появление самооценки

35. Причиной кризиса 6-7 лет по Л.И. Божович является появление:

Ответы:

- внутренней позиции школьника
- иерархии мотивов
- обобщение переживаний
- появление самооценки

36. Укажите неверный элемент в структуре психологической готовности ребёнка к обучению в школе:

Ответы:

- социальная готовность
- эмоционально-волевая готовность
- личностная готовность
- социально-психологическая готовность

37. В общении со взрослыми у дошкольника проявляются следующие формы общения:

Ответы:

- ситуативно-личностная и внеситуативно-личностная
- ситуативно-деловая и внеситуативно-личностная
- внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная
- внеситуативно-познавательная и внеситуативно-деловая

38. Особенностью общения дошкольников со сверстниками является:

Ответы:

- преобладание инициативных действий над ответными
- нестандартность и нерегламентированность форм поведения и взаимодействия
- слабая эмоциональная насыщенность
- преобладание ответных действий над инициативными

39. Назовите правильно указанную последовательность развития форм общения дошкольника со сверстниками:

Ответы:

- ситуативно-деловая – внеситуативно-деловая – эмоционально-практическая
- эмоционально-практическая - ситуативно-деловая - внеситуативно-деловая
- эмоционально-практическая - внеситуативно-деловая - ситуативно-деловая
- ситуативно-деловая - эмоционально-практическая - внеситуативно-деловая

40. Основным условием популярности дошкольника среди сверстников является:

Ответы:

- уровень умственного развития ребенка
- стремление и способность быть лидером в игре
- эмоциональное отношение к сверстникам в процессе общения и игры
- способность придумать и организовать игру

2 уровень (средний)

1. Охарактеризуйте основное противоречие социальной ситуации развития ребёнка в дошкольном возрасте?
2. Охарактеризуйте предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры? Какова роль взрослого в становлении детской игры?
3. Объясните, почему, по мнению Д.Б.Эльконина, сюжетно-ролевая игра является историческим образованием?
4. Покажите, как изменяется восприятие на протяжении дошкольного возраста?
5. Сравните понятия «внешние перцептивные действия» и «внутренние действия восприятия»?
6. Что такое «сенсорные эталоны»? Как они формируются у ребёнка?
7. Сравните свойства процессов внимания и памяти у ребёнка младшего и старшего дошкольного периода?
8. Охарактеризуйте основные линии изменения мышления в дошкольном возрасте?
9. Назовите основные особенности воображения дошкольника? Выскажите (приводя аргументы) свое согласие или несогласие с высказыванием: «Именно в дошкольном возрасте воображение является наиболее ярким, оригинальным и продуктивным».
10. Какие основные свойства речи развиваются в дошкольном возрасте?
11. Какое психологическое новообразование является центральным в дошкольном возрасте? Покажите, как его возникновение определяет поведение ребёнка?
12. Назовите основные причины и симптомы кризиса 6-7 лет.
13. Охарактеризуйте структурные компоненты психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

3 уровень (высший)

1. *Ниже приводится вопрос, с которым обратились к психологу. Подготовьте развёрнутый ответ по данному вопросу. Является ли нормативным описанное поведение для ребёнка 4-х лет?*

«Сотрудница привела на работу свою 4-х летнюю дочь, которую воспитывает дома. Девочка хватала без спросу со столов ручки и важные

документы! Мы возмутились, наша коллега, теперь «дуется» на нас, а мы думаем: может, мы не правы?»

2. Ознакомьтесь с записями следующих игр. Определите возраст детей в каждом случае. Что составляет основное содержание сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте (освоение свойств предметов; восприятие отношений между людьми; получение удовольствия; подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли).

А) Шура построила из трех кирпичей кроватку и положила в нее куклу. Люсе понадобились кирпичики для постройки домика, и она забрала один. Шура расплакалась.

Б) Сеня взял коробку из под ботинок, похожую на магнитофон, стал петь и танцевать.

В) Саша расставил в гараже машинки и стал по одной вывозить их из гаража. В это время Дима, повернувшись спиной к Саше, въехал со своими машинами в гараж Саши. Саша предложил Боре построить корабль, чтобы поплыть в Африку. Мальчики с удовольствием занялись постройкой. Саша рассказывал про обезьян, крокодил. В это время за Сашей пришла мама и забрала его домой. Игра распалась.

Г) Дети играли в морское путешествие. Петя был капитаном, Саша – боцманом, Наташа – врачом, четверо детей – матросы. Капитан Петя объявил, что корабль потерпел крушение и нужны водолазы. Но в это время пришел врач и позвал Петю в кабинет. Петя сказал. Что скоро придет, и отдал распоряжение водолазам исправлять пробоину. Игра продолжалась.

3. О каком новообразовании дошкольного возраста упоминается в данном примере? Дайте психологическую характеристику данного явления.

Миша (6 лет 9 мес.) приходит из детского сада грустный. На вопросы "Что болит?", "Кто обидел?" отвечает неопределенной гримасой и уходит в свою комнату. Перебирает свои игрушки и отчетливо произносит: "Надоело! Все игрушки да игрушки, никакой настоящей жизни... Скучно!"

4. О каком новообразовании дошкольного возраста идет речь в данном примере?

Д.Б.Эльконин приводит в своих исследованиях историю одного хромого мальчика, который в дошкольном возрасте любил играть с ребятами в футбол. Естественно неудачи и насмешки сверстников огорчали его, но несмотря на это, он каждый раз при первой возможности устремлялся во двор и присоединялся к играющим ребятам. Несмотря на то, что занятие для него было малоуспешным, чувство своей неполноценности у него не было. И вот в 7 лет он впервые отказался от игры в футбол, осознав свою несостоятельность в этом деле (Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ.высш.пед.учеб.заведений. – М.:2003.- С.343.).

5. Разработайте памятку родителям, готовящимся к отправлению ребёнка в 1 класс.

ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Проработка теоретического материала в рамках лекционного курса не сводится к его изложению преподавателем, а дополняется другими формами работы. Помимо семинарских занятий для этой цели применяется самостоятельное осмысление и анализ студентами материала лекций после каждого занятия. Итогом такой самостоятельной работы является постановка обучающимися вопросов к содержанию лекции и составление их списка. Данные вопросы обсуждаются в аудитории совместно с преподавателем на каждом последующем занятии. Такая работа помогает будущим специалистам приобрести умение реконструировать научно-практическую картину действительности других психологов и освоить формы профессиональной коммуникации друг с другом.

Стратегия самостоятельной подготовки студентов к семинарским занятиям состоит в следующем:

- 1) самостоятельное прочтение заданных литературных источников по указанной теме и составление списка ключевых терминов;
- 2) конспектирование тезисов, выражающих основное содержание текста;
- 3) постановка вопросов к тексту, выражающих собственное непонимание отдельных его фрагментов, для последующего обсуждения этих вопросов в аудитории, а также выдвижение оппозиционных утверждений, представленных в научных исследованиях и вступающих в противоречие с содержанием прорабатываемого текста.

Целью самостоятельной работы является освоение начальных навыков возрастно-психологической диагностики и научного анализа психического развития индивида. Самостоятельная работа включает в себя ряд заданий, которые выполняются студентами самостоятельно, и предполагает последующее обсуждение и корректировку ее результатов в аудитории совместно со своими коллегами и преподавателем.

Самостоятельная работа направлена на преодоление абстрагированности, отвлеченности знаний студентов о закономерностях психического развития от эмпирической реальности и жизненного контекста конкретного индивида. Задания помогают будущим психологам овладеть умением соотносить теоретические знания с эмпирическими фактами, иллюстрирующими различные феномены онтогенетического развития человека. Самостоятельная работа предполагает сбор и интерпретацию психологических фактов развития ребенка, что служит одним из основных приемов решения вышеуказанной задачи.

Содержание заданий по СРС

№ п/п	Название темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.	Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития	4	1. Анализ статьи Е.Ф. Рыбалко «Актуальные проблемы возрастной психологии». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспект статьи. 2. Выполнение теста
2.	Факторы и закономерности психического развития	6	1. Анализ статей: Выготский Л.С. «К психологии и педагогике детской дефективности», Запорожец А.В. «Условия и движущие причины психического развития ребенка», Р. Заззо «Психическое развитие ребенка и влияние среды», Лангмейер Й., Матейчек З. «Психическая депривация в детском возрасте», Г.С. Костюк «Принцип развития в психологии». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
3.	Основные психологические школы зарубежной психологии развития	4	1. Анализ статьи: Корнилов К.Н. «Биогенетический принцип и его значение в педагогике». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспект статьи. 2. Выполнение теста
4.	Теории психического развития в работах советских психологов	8	1. Анализ статей: Выготский Л.С. «Проблема возраста (ч.3 Проблема возраста и динамика развития)», Выготский Л.С. «История развития высших психических функций», Божович Л.И. «Этапы формирования личности в онтогенезе», Лисина М.И. «Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни». 2. Выполнение теста по теме,	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста

			размещённого в СДО MOODLE БГПУ	
5.	Возрастная периодизация психического развития человека	6	1. Анализ статей: Выготский Л.С. «Проблема возраста (ч.1 Проблема возрастной периодизации детского развития; ч.2. Структура и динамика возраста)», Эльконин Д.Б. «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте», Поливанова К.Н. «Психологический анализ кризисов возрастного развития». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
6.	Пренатальное развитие. Младенчество	6	1. Анализ статьи: Дж. Боулби «Детям – любовь и заботу». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспект статьи. 2. Выполнение теста
7.	Ранний возраст	6	1. Анализ статьи: Божович Л.И., Славина Л.С. «Переходный период от младенчества к раннему возрасту». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспект статьи. 2. Выполнение теста
8.	Дошкольный возраст	6	1. Анализ статей: Выготский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», Люблинская А.А. «Активность и направленность дошкольника». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
9.	Младший школьный возраст	6	1. Анализ статей: Крутецкий В.А. «Психологические особенности младшего школьника», Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении», Маркова А.К. «Периодизация речевого	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста

			развития». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	
10.	Подростковый возраст	6	1. Анализ статей: Кон И.С., Фельдштейн Д.И. «Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста», Фельдштейн Д.И. «Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста», Кондратьев М.Ю. «Типичные девиации психосоциального развития подростков». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
11.	Юношеский возраст	6	1. Анализ статей: Мудрик А.В. «Современный старшеклассник», Мудрик А.В. «Юношеский тип общения», Кон И.С. «Норма и патология», Кон И.С. «Девиантное поведение и личность». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
12.	Ранняя взрослость	4	1. Анализ статей: Максимов М. «Улитка ломает панцирь», Боровинская Л.В., Фролов Ю.И. «Модели прохождения женщинами кризиса 30-ти лет». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспекты статей. 2. Выполнение теста
13.	Средняя взрослость	6	1. Анализ статьи: Массен П., Конгер Дж. и др. «Развитие личности в среднем возрасте». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	1. Конспект статьи. 2. Выполнение теста
14.	Поздняя взрослость	6	1. Анализ статей: Франкл В. «Психическая гигиена для людей	1. Конспекты статей.

			преклонного возраста», Александрова М.Д. «Геронтогенез человека», Анцыферова Л.И. «Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы», Лидерс А.Г. «Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	2. Выполнение теста
Всего		80		

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

1. Доклады на семинарских занятиях.
2. Оценивание на основе деловой игры.
3. Тесты.
4. Контрольные опросы и работы.
5. Письменные отчеты по аудиторным (домашним) практическим упражнениям.
6. Письменные отчеты по лабораторным работам.
7. Оценивание на основе модульно-рейтинговой системы.
8. Оценивание на основе кейс-метода.
9. Оценивание на основе проектного метода.
10. Отчеты по домашним практическим упражнениям с их устной защитой.
11. Устный зачёт и экзамен.

Вопросы к зачету

43. Предмет психологии развития
44. Междисциплинарные связи психологии развития
45. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития
46. Понятие возраста в психологии развития
47. Время жизни. Жизненный цикл. Жизненный путь
48. Основные методологические принципы психологии развития
49. Стратегии построения исследования психического развития человека
50. Неэкспериментальные методы исследования психического развития человека
51. Экспериментальные методы исследования психического развития человека
52. Понятие об условиях и движущих силах психического развития
53. Внутренние условия психического развития
54. Внешние условия психического развития
55. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии
56. Социализация. Институты социализации и развитие личности
57. Противоречия как движущие силы психического развития
58. Закономерности психического развития
59. Проблема классификации направлений и теорий развития
60. Биогенетические теории развития
61. Этологические теории развития
62. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера
63. Теория социального научения А. Бандуры
64. Психоаналитические теории развития: общая характеристика
65. Теория развития З. Фрейда
66. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона
67. Теории объектных отношений. Теория М. Кляйн
68. Теории объектных отношений. Теория М. Малер
69. Теории объектных отношений. Теория А. Фрейд
70. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже: основные положения
71. Стадии интеллектуального развития ребенка в теории Ж. Пиаже
72. Теория морального развития Л. Колберга
73. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера
74. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
75. Филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
76. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина
77. Теория развития личности Л.И. Божович

78. Модель развития общения М.И. Лисиной
79. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации
80. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации
81. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
82. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов
83. Схема возрастной периодизации психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину
84. Анализ первоисточников, обязательных для изучения:
 - *Е.Ф. Рыбалко* Актуальные проблемы возрастной психологии
 - *Басов М.Я.* Методика психологического наблюдения за детьми
 - *Выготский Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности
 - *Запорожец А.В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка
 - *Р. Заззо* Психическое развитие ребенка и влияние среды
 - *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте
 - *Г.С. Костюк* Принцип развития в психологии
 - *Корнилов К.Н.* Биогенетический принцип и его значение в педагогике
 - *Выготский Л.С.* Проблема возраста
 - *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций
 - *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе
 - *Лисина М.И.* Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни
 - *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте
 - *Поливанова К.Н.* «Психологический анализ кризисов возрастного развития»

При сдаче зачёта обязательно выполняются практикоориентированные задания (ситуационные задачи, мини-кейсы).

Вопросы к экзамену

1. Предмет психологии развития
2. Сущность процесса развития. Процессы, обеспечивающие психическое развитие, механизмы развития
3. Основные методологические принципы психологии развития
4. Стратегии построения и методы исследования психического развития человека
5. Условия и движущие силы психического развития
6. Взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии
7. Закономерности психического развития
8. Проблема классификации направлений и теорий развития
9. Биогенетические и этологические теории развития
10. Бихевиористические теории развития. Теория Б.Ф. Скиннера
11. Теория социального научения А. Бандуры
12. Психоаналитические теории развития. Теория развития З. Фрейда
13. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона
14. Теории объектных отношений: М. Кляйн, А. Фрейд, М. Малер
15. Когнитивные теории развития. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже
16. Теория морального развития Л. Колберга
17. Теория экологических систем У. Бронфенбреннера
18. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского
19. Филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева
20. Теория психического развития ребёнка Д.Б. Эльконина
21. Теория развития личности Л.И. Божович. Анализ статьи Божович Л.И. «Этапы формирования личности в онтогенезе»
22. Модель развития общения М.И. Лисиной. Анализ статьи Лисиной М.И. «Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни»
23. Понятие о критериях возрастной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о критериях возрастной периодизации
24. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования как критерии возрастной периодизации
25. Кризисы развития. Проблема стабильных и критических периодов развития в теории Л.С. Выготского
26. Сравнительный анализ возрастных периодизаций психического развития человека разных авторов
27. Характеристика пренатального периода развития человека
28. Кризис новорожденности
29. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве

- 30.Познавательное развитие младенца
- 31.Развитие речи в младенчестве. Стадии доречевого этапа развития речи
- 32.Психомоторное развитие младенца
- 33.Предпосылки личностного развития в младенчестве
- 34.Феномен детской привязанности
- 35.Стили родительского воспитания и развитие личности
- 36.Кризис 1 года
- 37.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте
- 38.Развитие орудийно-предметной деятельности в раннем возрасте
- 39.Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте
- 40.Развитие речи в раннем возрасте
- 41.Личностное развитие ребенка в раннем возрасте
- 42.Кризис 3-х лет
- 43.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте
- 44.Игра как ведущая деятельность дошкольника: развитие, структура, значение
- 45.Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками
- 46.Развитие сенсорно-перцептивных процессов в дошкольном возрасте
- 47.Развитие внимания, памяти, воображения и мышления в дошкольном возрасте
- 48.Развитие речи в дошкольном возрасте
- 49.Личностное развитие дошкольника
- 50.Психологическая готовность к школе, ее структура и содержание
- 51.Кризис 6-7 лет
- 52.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте
- 53.Познавательное развитие младшего школьника
- 54.Личностное развитие младшего школьника
- 55.Развитие общения и отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми
- 56.Особенности психического развития младших школьников в закрытых детских учреждениях (интернатах) (по материалам статьи Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении»)
- 57.Анатомо-морфо-физиологические особенности подростка и их влияние на психическое и личностное развитие
- 58.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте
- 59.Познавательное развитие в подростковом возрасте
- 60.Развитие личности подростка
- 61.Развитие общения и отношений подростка со сверстниками и взрослыми

62. Поло-ролевая идентификация и психосексуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте
63. Кризисы развития в подростковом возрасте
64. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте
65. Познавательное развитие в юношеском возрасте
66. Развитие личности в юности
67. Психологический анализ причин отклоняющегося поведения в подростковом и юношеском возрасте
68. Проблема построения возрастной периодизации развития взрослого человека
69. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в ранней взрослости
70. Развитие познавательных процессов в ранней взрослости
71. Развитие интеллекта в ранней взрослости
72. Личностное развитие в ранней взрослости
73. Особенности семейного цикла в ранней взрослости
74. Профессиональная (трудовая) деятельность в ранней взрослости
75. Кризисы развития в ранней взрослости
76. Анатомо-морфо-физиологическое развитие в средней взрослости
77. Развитие познавательных процессов в средней взрослости
78. Развитие интеллекта в средней взрослости
79. Личностное развитие в средней взрослости
80. Особенности семейного цикла в средней взрослости
81. Профессиональная деятельность в средней взрослости
82. Кризис середины жизни («среднего возраста»)
83. Общая характеристика возраста поздней взрослости
84. Периодизация развития в поздней взрослости
85. Причины старения. Анализ теорий старения
86. Анатомо-морфо-физиологические изменения в поздней взрослости
87. Развитие познавательных процессов в поздней взрослости
88. Угасание интеллекта (старческое слабоумие) в поздней взрослости: причины, симптомы
89. Личностное развитие в поздней взрослости
90. Психологические аспекты смерти и умирания
91. Анализ первоисточников, обязательных для изучения:
 - *Е. Ф. Рыбалко* Актуальные проблемы возрастной психологии
 - *Запорожец А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка
 - *Р. Заззо* Психическое развитие ребенка и влияние среды
 - *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте
 - *Г. С. Костюк* Принцип развития в психологии
 - *Корнилов К. Н.* Биогенетический принцип и его значение в педагогике
 - *Выготский Л. С.* Проблема возраста

- *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций
- *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте
- *Поливанова К.Н.* «Психологический анализ кризисов возрастного развития»
- *Дж. Боулби* Детям – любовь и заботу
- *Божович Л.И., Славина Л.С.* Переходный период от младенчества к раннему возрасту
- *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка
- *Люблинская А.А.* Активность и направленность дошкольника
- *Крутецкий В.А.* Психологические особенности младшего школьника
- *Маркова А.К.* Периодизация речевого развития
- *Кон И.С., Фельдштейн Д.И.* Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста
- *Фельдштейн Д.И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста
- *Кондратьев М.Ю.* Типичные девиации психосоциального развития подростков
- *Мудрик А.В.* Современный старшеклассник
- *Максимов М.* Улитка ломает панцирь
- *Боровинская Л.В., Фролов Ю.И.* Модели прохождения женщинами кризиса 30-ти лет
- *Массен П., Конгер Дж. и др.* Развитие личности в среднем возрасте
- *Франкл В.* Психическая гигиена для людей преклонного возраста
- *Александрова М.Д.* Геронтогенез человека
- *Анцыферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы
- *Лидерс А.Г.* Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании

В программу экзамена третьим вопросом экзаменационного билета включено выполнение практикоориентированных заданий (ситуационных задач, мини-кейсов).

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»
С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Педагогическая психология	Психологии образования	Акцентировать внимание студентов при изучении теорий Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина об их значении для понимания вопросов психологии обучения и воспитания ребенка	Принять к сведению (протокол № 11 от 18.04.2019)
История психологии	Общей и организационной психологии	Вопросы, связанные с историей психологии развития, включить в содержание истории психологии	Принять к сведению (протокол № 11 от 18.04.2019)
Психодиагностика	Психологии образования	Исключить из темы «Дошкольный возраст» изучение методик психологической диагностики психологической готовности ребёнка к обучению в школе, включив их в учебную программу учебной дисциплины «Психодиагностика»	Принять к сведению (протокол № 11 от 18.04.2019)

2.4.2. Мультимедийные учебные презентации.

Название презентации	Аннотация презентации	Адрес ссылки на Репозиторий БГПУ
Введение в психологию развития	В презентации приводится определение и содержание предмета психологии развития; задачи психологии развития как науки; понятие развития; указаны процессы, обеспечивающие развитие; представлено определение понятия возраста	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/28090/1/Волченков%20-%2041_презентация_2017.pdf
Методология и методы психологии развития	В презентации представлены методологические принципы психологии развития, стратегии построения исследования психического развития человека, неэкспериментальные и экспериментальные методы исследования психического развития человека	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/28475/1/Волченков%20-%2042_презентация_2017.pdf
Теории психического развития (часть 1)	В презентации представлена история становления психологии развития, характеристика биогенетических, этологических, бихевиористических теорий развития	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/29654/1/Волченков%20-%2046_Презентация_2018.pdf
Теории психического развития (часть 2)	В презентации представлена характеристика теорий развития З.Фрейда, Э.Эриксона, М.Кляйн, А.Фрейд, М.Малер	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/29909/1/Волченков%20-%2047_Презентация_2018.pdf
Возрастная периодизация психического развития человека	В презентации отражены теоретические и методологические подходы к построению возрастной периодизации психического развития человека. Приводится краткая характеристика критериев возрастной периодизации, выделенных Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Л.И.Божович. Дано определение и характеристика стабильных и критических периодов развития. Указаны возрастные периодизации зарубежных, советских и российских психологов	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/26765/1/Волченков%20-%20презентация_38_2017.pdf
Пренатальное развитие человека	В презентации представлена характеристика этапов пренатального развития человека, указаны тератогены и результаты их действия на развитие, приводятся шкалы оценки состояния новорождённого	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/32858/1/Волченков%20-%2052_Презентация_2018.pdf
Младенческий возраст	В презентации представлена характеристика психического, моторного и личностного развития в младенческом возрасте	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/33198/1/Волченков%20-%2053_Презентация_2018.pdf
Поздняя взрослость	В презентации представлены ключевые аспекты по теме «Поздняя взрослость», отражены вопросы периодизации в поздней взрослости, особенности биологического, когнитивного развития человека в поздней взрослости	https://elib.bspu.by/bitstream/doc/27722/1/Волченков%20-%2040_презентация_2017.pdf

3. СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Учебная литература

1. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / Т. П. Авдулова. – М. : Академия. – 2014. – 240 с.
2. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : [пособие] / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.
3. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.
4. Би, Х. Развитие ребенка : учеб. пособие / Х. Би – СПб. : Питер, 2004. – 786 с.
5. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – СПб. : Питер. – 2018. – 512 с.
6. Волков, Б. С. Детская психология : от рождения до школы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
7. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 519 с.
8. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 544 с.
9. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск. : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
10. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер. – 2019. – 944 с.
11. Краснова, О. В. Социальная психология старения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс – М. : Академия, 2002. – 288 с.
12. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
13. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер. – 2008. – 320 с.
14. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2010. – 104 с.
15. Марищук, Л. В. Психология развития и педагогическая психология : пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова. – Минск : Белорус. гос. ун-т физ. культуры, 2010. – 232 с.
16. Миллер, С. Психология развития : методы исследования / С. Миллер. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.

17. Мишина, Е. Д. Психология развития : пособие для студентов мед.-псих. факультета / Е. Д. Мишина. – Гродно : Гродн. гос. мед. ун-т, 2010. – 100 с.
18. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. для студентов учреждений высш. образования / В. С. Мухина. – М. : Академия. – 2017. – 656 с.
19. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2003. – 496 с.
20. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 640 с.
21. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2000. – 460 с.
22. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова – М. : Академия, 2000. – 184 с.
23. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 304 с.
24. Психология развития / сост. и общая редакция : авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
25. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / [Т. Д. Марцинковская и др.]; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2017. — 528 с.
26. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Изд-во Минского инновац. ун-та, 2011. – 148 с.
27. Психология развития личности : Хрестоматия / сост. И. В. Ботяновская и др. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 224 с.
28. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
29. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
30. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Г. Долджин. – СПб. : Питер. – 2011. – 816 с.
31. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
32. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
33. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения : учеб. пособие / Я. Стюарт-Гамильтон – СПб. : Питер, 2010. – 320 с.
34. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учеб. для студентов учреждений высш. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2017. – 336 с.

35. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста : учеб. для студентов учреждений высш. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2017. – 272 с.
36. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Д. И. Фельдштейна – М. : Изд-во Моск. соц-психолог. ин-та, 2003. – 400 с.
37. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева, – М. : Академия, 2004. – 160 с.
38. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2002. – 208 с.
39. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития : учеб. пособие / Д. Шэффер – СПб. : Питер, 2003. – 976 с.

Интернет-ресурсы

Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти [Гиперссылкаhttp://www.koob.ru/rean_a_a/psihologiya_ot_rojdeniya_do_smerti](http://www.koob.ru/rean_a_a/psihologiya_ot_rojdeniya_do_smerti)

Книга разделена на восемь частей, каждая из которых описывает особенности психологии данного возрастного периода по следующим векторам: когнитивные особенности, аффективная сфера, мотивационная сфера, поведенческие особенности, особенности Я-концепции.

Особое внимание в книге «[Психология](#) человека от рождения до смерти» уделено вопросам возрастной периодизации и детской и подростковой агрессии.

Реан А.А. Психология детства [Гиперссылка http://www.koob.ru/rean_a_a/psihologiya_detstva](http://www.koob.ru/rean_a_a/psihologiya_detstva)

Книга дает полное представление о современных знаниях в области психологии детства от младенчества до 11 лет. Книга разделена на четыре части, каждая из которых описывает особенности психологии данного возрастного периода по следующим векторам: когнитивные особенности, аффективная сфера, мотивационная сфера, поведенческие особенности, особенности Я-концепции.

Сапогова Е.Е. Психология развития человека [Гиперссылка http://www.koob.ru/sapogova_e/psihologiya_razvitiya_cheloveka](http://www.koob.ru/sapogova_e/psihologiya_razvitiya_cheloveka)

В предлагаемом оригинальном учебном пособии широко освещаются социокультурные, историко-этнографические, психобиологические и психологические аспекты развития человека. Особое внимание уделено общетеоретическим проблемам развития и анализу возрастных этапов в контексте культурного социогенеза. Для студентов психологических специальностей высших учебных заведений.

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология [Гиперссылка http://www.koob.ru/kulagina_i/age_psych](http://www.koob.ru/kulagina_i/age_psych)

В учебном пособии по курсу возрастной психологии (психологии развития) отражен полный жизненный цикл, который проходит человек. Рассматриваются возрастные закономерности развития в младенчестве, раннем и дошкольном детстве, младшем школьном и подростковом возрастах, юности, молодости, зрелости и поздней зрелости. Прослежены варианты развития личности в зависимости от ее направленности. Теоретический и фактический материал

представлен в традициях психологической школы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина.

[Шаповаленко И.В. Возрастная психология Гиперссылка](http://www.koob.ru/shapovalenko_i/vozrastnaya_psihologiya_1) http://www.koob.ru/shapovalenko_i/vozrastnaya_psihologiya_1

В учебном пособии по курсу возрастной психологии (психологии развития) отражен полный жизненный цикл, который проходит человек. Рассматриваются возрастные закономерности развития в младенчестве, раннем и дошкольном детстве, младшем школьном и подростковом возрастах, юности, молодости, зрелости и поздней зрелости. Прослежены варианты развития личности в зависимости от ее направленности. Теоретический и фактический материал представлен в традициях психологической школы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина.

[Крайг Г., Бокум Д. Психология развития Гиперссылка](http://www.koob.ru/kraig_bokum_1/kraig_bokum_psihologia_razvitiya) http://www.koob.ru/kraig_bokum_1/kraig_bokum_psihologia_razvitiya

Данное издание представляет собой одно из наиболее полных современных учебных пособий по психологии развития. Его несомненное достоинство заключается во внимательном рассмотрении всех этапов человеческой жизни, включая не только период подготовки к родительству, собственно пренатальный период, но и старение, умирание и смерть.

Другая важнейшая особенность данного учебника — целостный подход к описанию и анализу процесса развития человека. Авторы рассматривают развитие как взаимовлияние многих факторов: биологических, социокультурных, собственно психологических, что позволяет реализовать комплексный подход к анализу развития человека на каждой из его стадий и выявить основные закономерности становления человека как индивида, личности и субъекта деятельности. На каждой из стадий описываются особенности физического, когнитивного, эмоционального, психосоциального развития. Чрезвычайно полезным является освещение развития как процесса, характеризующегося высокой индивидуальной вариативностью.

По широте охвата проблем, глубине анализа и систематизации предлагаемое издание является на настоящий период самым полным и может быть полезно не только студентам, обучающимся психологии, но и практикующим психологам, и научным сотрудникам.

[Мухина В.С. Возрастная психология Гиперссылка](http://www.koob.ru/muhina_v_s/vozzrastnaya_psihologiya_muhina) http://www.koob.ru/muhina_v_s/vozzrastnaya_psihologiya_muhina

В учебнике раскрываются вопросы феноменологии общего развития и онтогенеза с рождения до юношеского возраста. Автор показывает, что развитие ребенка происходит через его деятельность.

Индивидуальное развитие человека рассматривается в двух ипостасях: как социальной единицы и как уникальной личности.

[Стюарт-](#)

[Гамильтон Я. Психология старения Гиперссылка](http://www.koob.ru/stuart_hamilton/psihologiya_stareniya) http://www.koob.ru/stuart_hamilton/psihologiya_stareniya

Книгу «[Психология](#) старения» отличают актуальность темы и доступность изложения.

Помимо всестороннего анализа различных аспектов старения, она содержит грандиозное количество ссылок на новейшие исследования, четкое и ясное толкование психологических и нейрофизиологических терминов, обзор новейших тенденций в области геронтологии.

Эта книга полезна как студентам и дипломированным специалистам по психологии, так и всем тем, кто работает с пожилыми людьми и стремится понять психические процессы старения.

как социальной единицы и как уникальной личности.

Хухлаева О.В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость Гиперссылка http://www.koob.ru/khukhlaeva/devel_psy_kh

В учебном пособии рассматривается специфика развития взрослых в перспективе жизненного пути, показаны типичные проблемы и проявления молодого, зрелого и пожилого возраста, проанализированы характерные черты возрастных периодов взрослости.

Показываются условия удовлетворенности человека своей жизнью, достижения счастья, взаимосвязь между образом жизни человека и его физическим здоровьем. s New Roman";color:#141415;mso-fareast-language:RU">Помимо всестороннего анализа различных аспектов старения, она содержит грандиозное количество ссылок на новейшие исследования, четкое и ясное толкование психологических и нейрофизиологических терминов, обзор новейших тенденций в области геронтологии.

Эта книга полезна как студентам и дипломированным специалистам по психологии, так и всем тем, кто работает с пожилыми людьми и стремится понять психические процессы старения.

как социальной единицы и как уникальной личности.

Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости Гиперссылка http://www.koob.ru/soldatova/structure_dynamics

Монография посвящена исследованию изменений, происходящих с личностью в процессе перехода от юности к ранней взрослости.

Автором разработана теоретическая концепция нормативных кризисов личности, в период взрослого развития. В качестве методологического основания выбраны культурно-историческая концепция и концепция эго-идентичности. Представлена динамическая модель нормативного кризиса. Изменения, происходящие в нормативном кризисе, описаны в терминах системы отношений личности. ичество ссылок на новейшие исследования, четкое и ясное толкование психологических и нейрофизиологических терминов, обзор новейших тенденций в области геронтологии.

Эта книга полезна как студентам и дипломированным специалистам по психологии, так и всем тем, кто работает с пожилыми людьми и стремится понять психические процессы старения.