

**К Р А Т К И Й
КУРС**

Е. А. Сорокоумова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



**Психологические новообразования
различных периодов**

**Возрастные изменения в процессе
развития личности от рождения до старости**

Значение возрастных кризисов в развитии личности

К Р А Т К И Й КУРС

Е. А. Сорокоумова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



ПИТЕР®

**Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск**

2007

Елена Александровна Сорокоумова
Возрастная психология. Краткий курс
Серия «Краткий курс»

Главный редактор	<i>Е. Строганова</i>
Заведующая редакцией (Москва)	<i>Т. Калинина</i>
Руководитель проекта	<i>Н. Кулагина</i>
Художник	<i>Е. Дьяченко</i>
Корректоры	<i>В. Макосий, Н. Шелковникова</i>
Верстка	<i>Б. Файзулин</i>

ББК 88.374я7
УДК 159.922.6(075)

Сорокоумова Е. А.

С65 Возрастная психология. Краткий курс. — СПб.: Питер, 2007. — 208 с.: ил. — (Серия «Краткий курс»).

ISBN 978-5-469-00943-6

Учебное пособие состоит из трех частей, раскрывающих теоретические и практические проблемы возрастной психологии и особенности психического развития личности на разных возрастных этапах. К каждой теме прилагается список используемой литературы и словарь основных понятий. Кроме того, представленное пособие содержит приложение, в которое входят тестовые задания для проверки и самопроверки знаний, полученных в процессе изучения курса.

Учебное пособие предназначено для студентов-психологов очных и заочных отделений высших учебных заведений.

© ООО «Питер Пресс», 2007

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-469-00943-6

ООО «Питер Пресс», Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.

Подписано к печати 15.02.07. Формат 60×90^{1/16}. Усл. п. л. 13. Доп. тираж 4000. Заказ 925

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «Техническая книга».

190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., 29.

Содержание

Предисловие	5
ЧАСТЬ I. Теоретические проблемы возрастной психологии	7
Тема 1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии	8
Основные понятия	15
Список литературы	15
Тема 2. Проблема возрастной периодизации психического развития	17
Основные понятия	32
Список литературы	32
Тема 3. Теории детского развития в зарубежной психологии	33
Основные понятия	53
Список литературы	54
Тема 4. Движущие силы и условия психического развития ребенка	55
Основные понятия	63
Список литературы	64
ЧАСТЬ II. Особенности психического развития личности в детском, подростковом и юношеском возрасте	65
Тема 1. Развитие ребенка в младенческом возрасте	66
Основные понятия	81
Список литературы	81
Тема 2. Развитие ребенка в раннем возрасте	83
Основные понятия	95
Список литературы	96

Тема 3. Развитие ребенка в дошкольном возрасте	97
Основные понятия	118
Список литературы	118
Тема 4. Развитие ребенка в младшем школьном возрасте	120
Основные понятия	133
Список литературы	133
Тема 5. Психологическая характеристика развития в подростковом возрасте	135
Основные понятия	158
Список литературы	159
Тема 6. Психологическая характеристика развития в юношеском возрасте	161
Основные понятия	168
Список литературы	169
ЧАСТЬ III. Особенности психического развития личности в зрелом и старческом возрасте	171
Тема 1. Психология зрелого возраста	172
Основные понятия	183
Список литературы	184
Тема 2. Психология старения	185
Основные понятия	199
Список литературы	199
Приложение. Практические и тестовые задания по курсу «Возрастная психология»	201

ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед вами, уважаемые читатели, учебное пособие по возрастной психологии, входящей в обязательный блок дисциплин факультетов психологии всех высших учебных заведений, готовящих специалистов-психологов. К его созданию в виде краткого курса нас подтолкнула необходимость обобщить уже имеющиеся исследования, начиная с момента возникновения возрастной психологии до настоящего времени. Мы сочли необходимым дополнить этот ряд своим видением проблем, существующих в этом разделе психологических знаний на современном этапе. Кроме того, в пособии освещаются некоторые проблемы акмеологии и геронтопсихологии.

Каждый возраст прекрасен по-своему. Надо только постараться увидеть эту красоту, надо понять значение каждого возрастного периода для своей собственной жизни.

Социально-культурные и экономические изменения, происходящие в нашей стране и в обществе в целом, обогащают знания о развитии человека новыми сведениями, позволяющими понять его и по-иному строить межличностные отношения на основе взаимодействия в различных видах деятельности.

Целью данного пособия является формирование способности студентов ориентироваться в методологических проблемах возрастной психологии, а также в проблемах психического развития современного человека на различных этапах онтогенеза.

Основные задачи, пособия:

- анализ общетеоретических проблем психологии развития и возрастной психологии;
- формирование знаний об отечественных и зарубежных концепциях, движущих силах и источниках психического развития человека на различных возрастных этапах;
- конкретизация знаний о современных условиях развития личности ребенка и взрослого человека.

Учебное пособие предназначено, в первую очередь, для студентов психологических факультетов. Оно также будет полезно и всем тем,

кто работает как с детьми (дошкольниками, подростками), так и со взрослыми людьми и людьми преклонного возраста, — школьным психологам, учителям и родителям.

Пособие состоит из трех частей, каждая из которых включает ряд тем, рассматривающих теоретические проблемы возрастной психологии и особенности психического развития личности на разных возрастных этапах. Каждая тема снабжена списком используемой литературы и словарем основных понятий темы. Кроме того, пособие содержит приложение, в которое входят практические и тестовые задания для проверки и самопроверки знаний студентов, полученных в процессе изучения курса. Часть заданий носит рефлексивный характер, что позволяет студентам направить свои знания на самих себя и еще лучше и глубже понять собственную личность.

В первой части пособия «Теоретические проблемы возрастной психологии» изучаются предмет и задачи возрастной психологии, рассматривается ее значение и место в системе психологических знаний о закономерностях развития личности. Дается общая характеристика разделов возрастной психологии, методов возрастной психологии, рассматривается понятие возраста в психологических исследованиях.

Проблема периодизации психического развития в детском возрасте излагается на основе взглядов Л. С. Выготского. Также рассматриваются современные периодизации развития личности, достаточно полно представлены подходы к периодизации детского развития, существующие в зарубежной психологии. Значительное внимание уделено проблеме неравномерности развития различных психических процессов. Таким образом, автор обозначает всю многогранность и важность курса возрастной психологии в системе психологических знаний.

Во второй части учебного пособия «Особенности психического развития личности в детском, подростковом и юношеском возрасте» наряду с концептуальными исследованиями представлены современные данные о развитии человека на различных этапах его жизнедеятельности: новорожденности и младенчестве, раннем и дошкольном возрасте, младшем школьном и подростковом возрасте, ранней юности. В этой части пособия использованы результаты исследований автора, а также некоторые результаты дипломных исследований студентов.

В третьей части пособия «Особенности психического развития личности в зрелом и старческом возрасте» представлены современные исследования как отечественных, так и зарубежных авторов, посвященные проблемам психологии зрелого возраста и психологии старения.

Часть I
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ВОЗРАСТНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии

Предмет и задачи возрастной психологии, место возрастной психологии в системе психологических знаний о закономерностях развития личности. Общая характеристика разделов возрастной психологии (детская психология, психология младшего школьного возраста, психология подростка, психология ранней юности, психология зрелого возраста). Исторический анализ понятия детства. Характеристика методов возрастной психологии. Понятие возраста в психологических исследованиях.

Возрастная психология — это отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

К этим этапам относятся: новорожденность, младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, ранняя юность, взрослость и зрелость. Соответственно этим периодам выделяются и разделы курса возрастной психологии.

Новорожденность. В течение первых четырех недель после рождения ребенка называют новорожденным. Этот период — время трудного перехода от комфортного существования в материнской утробе к жизни в новой, полной «подводных рифов» и «течений» среде, период адаптации к необычным условиям существования. Опыт первых мгновений, дней и недель закладывает фундамент для всей последующей жизни ребенка. Знание особенностей этого периода важно для лучшего понимания потребностей ребенка и установления гармоничных отношений между ним и взрослыми.

Младенчество — следующий период развития человека, который наступает вслед за новорожденностью. Однако он наступает не сам по себе. Первый объект, который ребенок выделяет из окружающего мира. — это лицо человека, постоянно находящегося рядом с ним. Как правило, это

лицо матери, которая удовлетворяет органические потребности ребенка. Из реакции сосредоточенности ребенка на лице матери возникает важное психологическое новообразование периода новорожденности — *комплекс оживления*. Это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. Это первый акт поведения, акт выделения взрослого, акт общения. Комплекс оживления знаменует переход от новорожденности к периоду младенчества.

Раннее детство — возрастной этап, который начинается после первого года жизни ребенка и продолжается до 3 лет. Ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, в их своеобразном «силовом поле». Все, что видит ребенок, он хочет потрогать руками. Восприятие и чувствование в этом возрасте представляют собой неразрывное единство. Изучая развитие ребенка в раннем детском возрасте, *Л. С. Выготский* отметил, что память у ребенка в раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии — узнавании. Аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются в момент наглядного восприятия того объекта, на который аффект направлен. Это возрастной период, наиболее благоприятный для усвоения речи.

Дошкольный возраст сменяет раннее детство и продолжается до 6 лет. Именно в этот период начинается формирование многих личностных и интеллектуальных качеств ребенка. В процессе общения со взрослыми происходит знакомство с миром социальных отношений, приобретает первый нравственный опыт, опыт взаимодействия с окружающей средой. Это взаимодействие осуществляется в различных видах деятельности ребенка: в игре, рисовании, конструировании, музыке, физкультуре, элементах труда и учения. Но единственной деятельностью, которая позволяет ребенку включиться в уже существующие социальные отношения и смоделировать их самостоятельно, является сюжетно-ролевая игра.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. С одной стороны, ребенок сохраняет много детских качеств, а с другой стороны, у него формируется иная мыслительная логика и социально важная деятельность — учение. Появление понятия «младший школьный возраст» связано с введением системы общего и обязательного среднего образования. Этот период занимает возрастной диапазон от 6–7 до 10–11 лет (в зависимости от того, с какого времени ребенок начинает посещать школу). По мнению *В. В. Давыдова*, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста, поскольку содержание среднего образования и его задачи окончательно не определены и постоянно изменяются. Поэтому психологические особен-

ности младшего школьного возраста также нельзя считать окончательными и неизменными.

Подростковый возраст занимает особое место среди других возрастных этапов становления личности. Это критический, переломный, переходный возраст — возраст полового созревания. Он охватывает период от 11 до 16 лет. Именно в это время происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции.

Ранняя юность знаменует собой переход к взрослости, к социальной зрелости. Особенности протекания этого периода развития и становления личности накладывают отпечаток на всю последующую жизнь. Главным содержанием ранней юности является вхождение во взрослую жизнь, усвоение норм и правил, существующих во «взрослом» обществе.

Возраст зрелости занимает самый большой временной отрезок жизни человека и охватывает несколько неоднородных, не похожих один на другой периодов: стадия ранней взрослости, стадия зрелости, стадия поздней взрослости.

Основной задачей возрастной психологии является изучение **динамики развития** человека в каждом возрастном периоде. Среди наиболее существенных проблем возрастной психологии на современном этапе выделяют:

- а) научное обоснование возрастных норм, различных психофизиологических функций как в молодом, так и в пожилом возрасте;
- б) определение эталонов зрелости индивида, личности;
- в) выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни;
- г) научное прогнозирование развития ранних периодов жизни и понимание их роли для последующего развертывания психических ресурсов человека.

Считается, что решение этих задач возможно лишь при значительных изменениях в понимании самого *объекта* возрастной психологии, в изучении всего жизненного цикла человека, включающего детские и юношеские годы, взрослость и период старения. *Специфику объекта* возрастной психологии видят, прежде всего, в том, что на протяжении жизни в психологии человека происходит не только рост, но и разнообразные качественные преобразования.

Предметом изучения возрастной психологии является человек — в процессе его перехода из одного возраста в другой.

По определению Л. С. Выготского, **возраст** — это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием, то есть существуют периоды, равные одному году, трем, пяти и т. д. В таком случае говорят о *хронологическом* (или паспортном) возрасте, который исчисляется днями, неделями, месяцами и годами развития человека. Кроме хронологического возраста существует и *психологический* возраст, который указывает на достигнутый к определенному году жизни уровень психического развития.

Таким образом, в развитии каждого человека выделяют хронологические возрастные границы и уровни психического развития, которые могут не совпадать из-за целого ряда причин — как неблагоприятных социально-педагогических условий, так и дефектов биологического развития.

У. В. Ульенковой выявлены основные группы причин, которые могут обусловить неполноценное психическое развитие ребенка.

1. Органические причины, задерживающие нормальное функционирование мозга, а следовательно, препятствующие его своевременному развитию.
2. Дефицит общения с окружающими, вызывающий общую задержку в усвоении ребенком общественного опыта.
3. Дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности, не дающий ребенку возможности посильного «присвоения» общественного опыта, а следовательно, затрудняющий своевременную реализацию возрастных возможностей его психического развития, в частности умственного плана.
4. Общая бедность микросреды, препятствующая своевременному функционированию развития мозга.
5. Травмирующее воздействие микросреды на формирующийся мозг ребенка, нарушающее его функции, следовательно, и на созревание.

Однако те же социокультурные факторы могут способствовать и более раннему психическому развитию ребенка.

Б. Г. Ананьев выделил два главных свойства возраста: метрическое и топологическое.

Метрическое свойство возраста выражено в сумме прожитых лет, в общем времени жизни индивида к определенному моменту его существования. Метрическая характеристика возраста показывает не только длительность протекания или формирования того или иного психического процесса и свойства, но и то, каким образом разворачивается

этот процесс или свойство во времени, ускоренно или замедленно, равномерно или неравномерно и т. п.

Топологическое свойство заключается в фазах, стадиях становления различных психологических функций, в периодизации развития.

Б. Г. Ананьев рассматривал возраст человека как функцию биологического и исторического времени. Как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение *природы* и *истории*, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими. По Б. Г. Ананьеву, **возраст** — *есть сумма разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости и старения, тесно взаимодействующих со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях.*

Возраст является одной из наиболее интегральных характеристик человека и относится не только к индивидуальным свойствам и функциям, но и к личности как субъекту разных видов деятельности. В то же время онтогенез и жизненный путь человека определяются принципиально разными условиями и факторами, и самовосприятие возраста имеет разный смысл в процессе развития индивидуальных и личностных свойств человека.

Возрастная психология — относительно молодая отрасль психологических знаний. Она зародилась в конце XIX в. как ветвь сравнительной психологии. Основателем ее считается немецкий ученый *Вильгельм Прейер*, который в книге «*Душа ребенка*» (1882) описывает результаты наблюдений за развитием органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка собственного сына.

Заслугой В. Прейера является то, что он впервые провел объективное исследование психики ребенка. Он сделал вывод о том, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. В. Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов и речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге он поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста. Влияние работы В. Прейера сказалось и в том, что после него в детской психологии появился круг проблем, который до этого времени не

был в центре внимания исследователей. Это, прежде всего, изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, волевого и т. д.).

Конечно, не следует думать, что до В. Прейера никто не занимался проблемой развития человека в детском возрасте. Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Слово «ребенок» долгое время не имело того значения, которое придается ему теперь, а ребенок рассматривался как маленький взрослый.

Французский демограф и историк *Филипп Арьес* исследовал процесс становления проблемы детского периода развития на основе изучения детских портретов в различные исторические периоды. Им было установлено, что искусство не обращалось к детям до XIII в. Только в более поздний период, в картинах религиозного содержания можно было видеть младенцев в образе Иисуса Христа и ангелов. В XVI в. появляются портреты умерших детей, что свидетельствует о преодолении равнодушия к детям. В XVII в. впервые появляются изображения реальных детей — инфантов и детей знати.

Таким образом, открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни.

Дальнейшее развитие возрастной психологии проходило под влиянием социально-экономического развития общества и тесно связано с развитием естествознания (Ч. Дарвин), изучением деятельности мозга и органов чувств (И. М. Сеченов, Г. Гельмгольц и др.). Практически каждый выдающийся психолог занимался проблемами возрастной психологии. В зарубежной психологии это Дж. Уотсон, К. Бюллер, К. Коффка, К. Левин, А. Валлон, З. Фрейд, Ж. Пиаже. Большой вклад внесли и вносят отечественные психологи — Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.

Методы, которыми пользуются психологи, изучая развитие личности на различных возрастных этапах, заимствованы из других разделов психологических знаний и пограничных с психологией наук.

Для изучения развития познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и речи) и личности ребенка используются **методы общей психологии**. Несомненно, что используемые методы адаптированы к конкретному возрасту ребенка.

В возрастной психологии используется также **метод наблюдения**. Особенно незаменимо скрытое наблюдение при работе с маленькими детьми. Для проведения наблюдения ставится цель и составляется план. Результаты наблюдения фиксируются в дневнике, записи в котором

ведутся систематически, и на их основе делается вывод об особенностях развития ребенка.

Систему объективного наблюдения разработал *М. Я. Басов*, который считал, что исследовательскую работу в детском коллективе должен проводить сам воспитатель или педагог. Многие психологи проводили наблюдение за своими детьми и на основании этого делали вывод об их развитии. *В. Штерн*, на основе наблюдения за развитием своих двух дочек, написал работу по развитию речи. *Ж. Пиаже* построил концепцию развития сенсомоторного интеллекта на основе наблюдения за тремя своими детьми. *В. С. Мухина* проводила наблюдения за поведением своих сыновей-близнецов.

Обычно наблюдение сочетается с **экспериментальным методом**. Используется констатирующий эксперимент, позволяющий выявить имеющиеся особенности в интеллектуальном и личностном развитии. При изучении особенностей развития детей дошкольного возраста экспериментальное исследование проводится в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и потребности ребенка.

Наряду с констатирующим экспериментом применяется и формирующий эксперимент, позволяющий проследить динамику развития определенных психических функций. *Л. С. Выготский* разработал экспериментально-генетический метод исследования психического развития. Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших психических функций. После смерти *Л. С. Выготского* этот метод с успехом применялся *А. Н. Леонтьевым* при формировании звуковысотного слуха, в исследовании произвольных движений *А. В. Запорожцем*, при изучении закономерностей развития восприятия *Л. А. Венгером*. На основе формирующего эксперимента организуется процесс экспериментального обучения, позволяющий выявить влияние условий обучения на психическое развитие детей (*Л. В. Занков*, *В. В. Давыдов*, *Д. Б. Эльконин* и др.).

Для изучения развития детей в различных возрастных группах используются **метод срезов** и **сравнительный метод**. Метод срезов помогает изучить какой-либо аспект развития детей одного возраста, а сравнительный метод применяется при сравнении результатов исследования в разновозрастных группах.

В возрастной психологии часто используется **лонгитюдный метод** (метод продольных срезов). Изучая развитие сына, *В. Прейер* использовал данный метод, то есть проследил развитие ребенка в течение

длительного времени. Примером метода продольных срезов может служить и дневник наблюдений матери за развитием своего ребенка.

В возрастной психологии широко используется **метод тестов**, позволяющий выявить степень умственного развития детей. Впервые в начале XX в. А. Бине, по заказу министра образования Франции, разработал батарею стандартизированных задач для каждого возраста. Американский психолог Л. Термен предложил формулу измерения коэффициента детского интеллекта. В настоящее время широко применяется тест Векслера для детей от 4 до 14 лет, позволяющий исследовать как общий интеллект, так и его составляющие (вербальный и невербальный).

Основные понятия

Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении развития человека от рождения до старости.

Возраст — это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику.

Онтогенез — развитие психики от рождения до конца жизни человека или животного.

Объект возрастной психологии — развитие или возрастная изменчивость психических явлений.

Предмет возрастной психологии — человек, в процессе его перехода из одного возраста в другой.

Филогенез — постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Избранные психологические труды в 2 т. — М., 1980.
2. *Ариес Ф.* Возрасты жизни // Философия и методология истории. — М., 1977.
3. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. — М., 1984.
4. *Запорожец А. В.* Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды. — М., 1986.
5. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.

6. Ульяновская У. В. Дети с задержкой психического развития. — Н. Новгород, 1994.
7. Шаглаева О. А. Детская психология. — М., 2001.
8. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.

Тема 2. Проблема возрастной периодизации психического развития

Проблема периодизации психического развития в детском возрасте, ранней юности. Взгляды Л. С. Выготского на периодизацию психического развития. Современные периодизации развития личности ребенка А. В. Петровского, Д. И. Фельдштейна. Возрастные кризисы. Сензитивные периоды в развитии ребенка.

Периодизация психического развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой возрастной психологии. Д. Б. Эльконин писал, что ее разработка имеет важное теоретическое значение, так как через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому может быть решена проблема движущих сил психического развития. От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений. Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются на основе **критериев**, которые авторы периодизаций считают наиболее важными и существенными сторонами развития.

В процессе онтогенеза — от рождения до зрелых лет — человек проходит через несколько возрастных периодов, или стадий, имеющих свои характерные признаки. И первое, что должно быть указано в связи с психологической характеристикой личности на том или ином этапе ее развития, как считает А. Н. Леонтьев, — это место, которое ребенок объективно занимает в системе человеческих отношений в ходе своего развития и под влиянием конкретных обстоятельств.

Л. С. Выготский различал три группы периодизации, предложенных как зарубежными, так и отечественными психологами в начале и первой половине XX в.

I. К первой группе были отнесены попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе **«ступенчатообразного» построения других процессов**, так или иначе связанных с детским развитием.

К данной группе Л. С. Выготский причисляет, например, периодизации детского развития, основанные на биогенетическом принципе, где за основу принимаются этапы филогенетического развития. Например, концепция американского психолога *Гренвилла Стенли Холла*.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Дарвина Э. Геккелем. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в своем эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на человека, доказав, что онтогенетическое развитие психики ребенка есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития психики человека.

В созданной им *теории рекапитуляции* Холл утверждал, что последовательность и содержание этапов развития заданы генетически, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

Ученик Холла *Гетчинсон* на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, *критерием в которой был способ добывания пищи*. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей.

1. От рождения до 5 лет — *стадия рытья и копания*. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком.
2. От 5 до 11 лет — *стадия охоты и захвата*. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком.
3. От 8 до 12 лет — *пастушеская стадия*. В этот период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они

также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и нежности.

4. От 11 до 15 лет — *земледельческая стадия*, которая связана с интересом к погоде, явлениям природы, а также с любовью к садоводству, а у девочек и к цветоводству. В это время у детей появляется наблюдательность и осмотрительность.
5. От 14 до 20 лет — *стадия промышленности и торговли*, или стадия современного человека. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у ребят возникает стремление меняться различными предметами.

Гетчинсон считал, что с 8 лет, т. е. с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом он исходил из идеи Холла о том, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения.

И Холл и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости для детей переживания всех стадий психического развития человечества, Холл разработал механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Этим механизмом является игра.

Вот как описывает развитие ребенка один из сторонников теории рекапитуляции *В. Штерн*, периодизация которого также может быть отнесена к первой группе: ребенок в первые месяцы своей жизни находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны; затем — начальных ступеней развития первобытных народов; начиная с поступления в школу, усваивает человеческую культуру — сначала в духе античного и ветхозаветного мира, позже (в подростковом возрасте) фанатизма христианской культуры и лишь к зрелости поднимается до уровня культуры Нового времени.

Состояния, занятия маленького ребенка становятся отголосками давно ушедших веков. Ребенок раскапывает ход в куче песка — его притягивает пещера так же, как его далекого предка. Он просыпается в страхе ночью — значит, ощутил себя в первобытном лесу, полном

опасностей. Он рисует, и его рисунки подобны наскальным изображениям, сохранившимся в пещерах и гротах.

В эту же группу, по словам Л. С. Выготского, могут быть отнесены 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.).

Концепция психического развития ребенка, созданная А. Валлоном, интересна тем, что в ней намечены стадии развития личности.

Первые формы контакта ребенка со средой носят аффективный характер. В этот период ребенок полностью погружен в свои эмоции, и благодаря этому он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей, от каждого отдельного человека. Поведение ребенка в этот период показывает, что он постоянно чем-то занят: общается с другими детьми и взрослыми, играет, постоянно меняясь ролями с партнером. Но при этом он еще не может отличать действий партнера по игре от своих собственных. Все эти действия для ребенка остаются пока лишь двумя пригнанными друг к другу частями одного целого. А. Валлон иллюстрирует это многочисленными примерами. Такими, например, как «катание шара», «ку-ку», «прятки».

К *трехлетнему возрасту* слияние ребенка и взрослого, по словам А. Валлона, неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка ко многим конфликтам. Ребенок *противопоставляет* себя окружающим, невольно оскорбляет их, так как хочет испытать собственную независимость, собственное существование. Этот кризис, по мнению А. Валлона, необходим в развитии ребенка и если его стараются сгладить, он может проявляться у ребенка в мягкой снисходительности или известном чувстве ответственности. При сильном противодействии он может привести к обескураживающему безразличию или мщению исподтишка. Одерживая же победы слишком легко, ребенок становится склонным к самовосхвалению, как бы забывая о существовании других и замечая лишь самого себя. А. Валлон приводит исключительно интересные наблюдения, свидетельствующие о том, что с этого момента ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь.

За фазой противопоставления окружающему следует фаза более *позитивного персонализма*, проявляющаяся в двух разных периодах, которые характеризуются интересом ребенка к самому себе («возраст

грации») и глубокой, необратимой привязанностью к людям. Поэтому воспитание ребенка в этом возрасте «должно быть насыщено симпатией». Если в этом возрасте лишить ребенка привязанности к людям, то «он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний, или у него наступит психическая атрофия, след от которой сохраняется в течение всей жизни и отражается на его вкусах и воле».

Период *от семи до двенадцати—четырнадцати лет* ведет личность к еще большей самостоятельности. С этого времени дети, наряду со взрослыми, стремятся к созданию своеобразного равноправного общества. Теперь ребенок не оценивается по какому-либо одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей. Напротив, ребенок постоянно перемещается из одной категории в другую. И это не просто фактическое положение, как было раньше, но положение, фиксируемое в понятии и осознаваемое. Ребенок узнает себя как средоточие различных возможностей. Осознание ребенком своей личности, по словам А. Валлона, находится в «категориальной фазе».

В подростковом возрасте личность как бы выходит за пределы самой себя. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной. Она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими. Вместе с этим новым шагом в развитии заканчивается та подготовка к жизни, которую составляет детство.

Психическое развитие ребенка, переходя от этапа к этапу, представляет собой единство как внутри каждого этапа, так и между ними.

Еще один пример — периодизация *Рене Заззо*. В ней этапы детства совпадают со ступенями *системы воспитания и обучения детей*. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3–6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следуют стадия начального школьного образования (6–12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12–16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования. Так как развитие и воспитание взаимосвязаны, и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

II. Вторую группу составляют концепции, пытающиеся в качестве условного критерия возрастной периодизации выделить один из признаков детского развития (не внешнего, а внутреннего).

Сюда можно отнести попытки *П. П. Блонского* построить периодизацию детского развития на основе **дентитции**, т. е. появления и смены зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (от 8 мес. до 2–2,5 лет), детство молочных зубов (приблизительно до 6,5 лет), детство постоянных зубов, которое заканчивается с появлением третьих задних коренных зубов (зубов «мудрости»).

Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, служит также основой развития личности, характера человека, и, исходя из закономерностей ее развития, *З. Фрейд* создал свою периодизацию. Он считал, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, способом удовлетворения инстинкта жизни. При этом Фрейд уделял большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. На основании этого он выделил три больших этапа, распадающихся на несколько стадий.

Первый этап — *либидо-объект* — характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до года и носит название оральной стадий. Эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Фиксация на этой стадии происходит в том случае, если ребенок не может реализовать свои либидозные желания, например ему не давали соски. Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от взрослых, родителей даже в зрелом возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап — *либидо-субъект*, который длится до начала полового созревания, характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешний объект. Иногда Фрейд называл также этот этап и *нарциссизмом*, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на этом этапе, характерна ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Стадии развития связаны со смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

Стадия, которая длится примерно до трех лет, — *анальная*. Эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенок не только учится определенным навыкам туалета и у него начинает формироваться чувство собственности. Фиксация на этой стадии приводит

к появлению анального характера, который проявляется в упрямстве, часто жесткости, аккуратности и бережливости.

С трех лет ребенок переходит на следующую, *фаллическую* стадию, на которой дети начинают осознавать сексуальные различия. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Эту стадию Фрейд считал критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Это открытие, считал он, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. Во многом это связано с тем, что в данный период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры).

Напряженность ослабевает к шести годам, когда наступает *латентная* стадия в развитии сексуального инстинкта. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

Третий этап называется *либидо-объект*, так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку необходим партнер. Это последний этап, характерный для подросткового возраста. Этот этап также называют генитальным, так как для разрядки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и его типа личности.

III. Третья группа периодизации детского развития, по мнению Л. С. Выготского, связана со стремлением перейти от «чисто симптоматического и описательного принципа к выделению **существенных особенностей самого детского развития**». Это периодизации *Льва Семеновича Выготского* и *Данила Борисовича Эльконина*.

В основу своей периодизации Л. С. Выготский положил два критерия динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, и дал качественную характеристику кризисов. На этих основаниях он выстроил следующую периодизацию:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца – 1 год);
- кризис одного года; раннее детство (1–3 года);

- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3–7 лет);
- кризис 7 лет;
- школьный возраст (7–13 лет)
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14–17 лет);
- кризис 17 лет.

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

Л. С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л. С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими людьми — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, а второго почти не меняется.

Главные изменения, происходящие во время кризисов, — внутренние. Изменяются интересы ребенка и его ценности.

С точки зрения содержания Л. С. Выготский делил детство исходя из новообразований каждого периода, т. е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста.

Д. Б. Эльконин в своей периодизации использует три критерия:

1. *Социальная ситуация развития* — это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется.
2. Основной, или *ведущий, вид деятельности* ребенка в этот период, определяющий основное направление развития в том или ином возрасте.
3. Основные психологические *новообразования* развития, т. е. та способность, которая складывается у ребенка в ходе осуществления ведущего вида деятельности.

Д. Б. Эльконин, исходя из классических принципов периодизации, подверг тщательному анализу содержательно-предметную сторону деятельности и пришел к выводу о том, что единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны:

- усвоение мотивационно-потребностной сферы личности (усвоение мира общения);
- усвоение операционально-технической сферы (усвоение предметного мира).

Д. Б. Эльконин открыл закон чередования, периодичности разных типов деятельности: на определенном этапе активность ребенка направлена на познание взаимоотношений с людьми, вид деятельности — общение, затем наступает этап познания способов употребления предметов, вид деятельности — предметно-манипулятивный. Каждый раз между этими двумя типами деятельности возникают противоречия, которые и становятся причиной развития. **Кризисами развития называются переходы от одного ведущего вида деятельности к другому.** Кризис — это своеобразное, поведенческое указание ребенка на возникшую у него потребность перемен: изменения системы отношений со взрослыми, появление нового предмета совместной деятельности со взрослыми, т. е. новой ведущей деятельности. Причем каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается деятельностью в сфере общения.

Учитывая закон периодичности, Д. Б. Эльконин по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 12 лет — кризисы отношений, вслед за ними формируется ориентация в человеческих отношениях; 1 год и 7 лет — кризисы, открывающие ориентацию в мире вещей.

Вот как представляется в целом периодизация психического развития Д. Б. Эльконина (табл. 1).

Таблица 1. Периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину

Эпоха	Раннее детство		Детство		Подростничество	
Период	Младенчество	Ранний возраст	Дошкольное детство	Младшее школьное детство	Подростничество	Ранняя юность
Ведущий вид деятельности	Эмоциональное общение	Предметно-манипулятивная деятельность	Ролевая игра	Учебная деятельность	Интимно-личностное общение	Учебно-профессиональная деятельность
Кризисы	Новорожденности	1 года	3 лет	7 лет	11–12 лет	15 лет

Эпоха раннего детства (до 3 лет)

1. **Младенчество** (до 1 года). Здесь ведущий вид деятельности — *эмоциональное общение*. В 2–2,5 месяца у ребенка появляется *комплекс оживления* на появление взрослого: улыбка, двигательная реакция и т. д. К 6 месяцам эта деятельность общения развивается, ребенок узнает маму. Взрослые развивают руку ребенка: дают ему игрушку, включают его в общение через предмет, ведущее к действиям с предметом. К году у ребенка начинает возникать потребность в вербальном общении.

На границе младенчества и раннего возраста происходит переход к собственно предметным действиям, к началу формирования так называемого практического, или сенсомоторного интеллекта.

2. **Ранний возраст** (собственно раннее детство) (1–3 года). Здесь ведущий вид деятельности — *предметно-манипулятивный*. Ребенок открывает и закрывает дверь, пересыпает песок и т. д. Он овладевает действиями с ложкой, карандашом, ведром, носовым платком и др. Это *операционально-техническая фаза*.

В этот период времени предметные действия служат для ребенка способом налаживания межличностных контактов. Общение, в свою очередь, опосредуется предметными действиями ребенка и практически не отделено от них. Но к 3 годам ребенок начинает сравнивать себя со взрослыми и заявлять «Я», «Я сам».

Эпоха детства (3–11 лет)

1. **Дошкольное детство (3–7 лет).** Стремление к самостоятельности выводит ребенка на *ролевую игру*, имитирующую отношения людей в процессе труда. Благодаря игровым приемам ребенок принимает на себя роль взрослого и моделирует в игре их межличностные отношения. Таким образом, ролевая игра, объединяя общение и предметную деятельность, обеспечивает их совместное влияние на развитие ребенка. У него возникает потребность занять новую социальную позицию, и к концу этого периода у ребенка появляется стремление чему-то научиться, он хочет получить результат своей деятельности в качестве оценки, тянется к учению.

2. **Младшее школьное детство (7–11 лет).** Это фаза операционно-технической деятельности, в основном *деятельности учебной*. Ребенок учится читать, писать. В процессе учения формируются интеллектуальные и познавательные способности, развивается система отношений ребенка с окружающими — его собственная практика взаимоотношений с другими людьми. Но приходит время, и он хочет подражать поведению взрослых; хочет равноправного отношения к себе. Наступает следующая эпоха.

Эпоха подростничества (11–17 лет)

1. **Младшее подростничество (11–14 лет).** Появляется новая деятельность — *деятельность интимно-личностного, эмоционального общения со сверстниками*, возникает объединение с равными себе по возрасту детьми, появляются лидеры. Возникает «чувство взрослости» — особая форма новообразования сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими, находит образцы для подражания, перестраивает свою деятельность и отношения.

Здесь важно, чтобы круги общения ребенка не выходили из-под контроля взрослых — «трудный возраст», «переломный возраст».

2. **Юность — старшее подростничество (14–17 лет).** У ребенка вновь появляется потребность к самопознанию, формируется самосознание, ставятся задачи саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации. Осуществляется профессиональное и личностное самоопределение, ему важно знать, кем он будет. Ведущая деятельность — *учебно-профессиональная* (вновь операционно-техническая фаза), в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы.

Периодизация Д. Б. Эльконина является наиболее распространенной в отечественной психологии.

Из других современных периодизаций детского развития заслуживают внимания периодизации А. В. Петровского и Д. И. Фельдштейна.

А. В. Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах.

В периодизации А. В. Петровского выделяются периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста. Первые три образуют эпоху детства, в которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи отрочества (период среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи юности (период старшего школьного возраста) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации.

Таким образом, согласно А. В. Петровскому, детство — это в основном приспособление ребенка к социальной среде, отрочество — проявление своей индивидуальности. В юности должна произойти интеграция в обществе.

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

Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он, прежде всего, приспосабливается к ней — усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Это первая фаза становления личности в социальной группе — *фаза адаптации*. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных черт, порождает вторую фазу — *индивидуализации*. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза состоит в том, что происходит *интеграция* личности в группу: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового

развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет свои специфические трудности. Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптации, у него могут появиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, неадекватно завышенной самооценки.

Дезинтеграция в группе приводит либо к тому, что ребенок из группы вытесняется, либо к его изоляции в группе, из которой он не может выйти. Напротив, успешная интеграция в группе высокого уровня развития — коллективе — способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

Ребенок может входить в просоциальную и асоциальную группы. В последнем случае у него развиваются соответствующие асоциальные черты.

Д. И. Фельдштейн основным критерием развития личности ребенка от рождения до ранней юности определяет положение «Я» в социуме.

Он выделяет два блока социального развития личности. Эти блоки можно обозначить как фазы становления личности. На первой фазе (от 0 до 10 лет) — фазе собственно детства — происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (от 10 до 17 лет) — фазе подросткового возраста — наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. Выделенные фазы охватывают определенные циклы развития личности, фиксируя результат этой формы социального развития — становление позиции ребенка в системе общества и реализацию этой позиции.

Младенчество (0–1 год). Возникает непосредственно эмоциональное общение, которое и есть в этом возрасте ведущая деятельность ребенка. Эта основная деятельность младенца обуславливается самой природой человека как общественного существа. Ребенок в этот период ориентирован на установление социальных контактов.

Раннее детство (1–3 года). У ребенка возникает потребность в общественном поведении и при этом отсутствует умение общественно действовать. На первый план выдвигается и становится ведущей предметно-манипулятивная деятельность, в процессе которой ребенок ов-

ладевает не только формой человеческого общения между людьми, но прежде всего общественно выработанными способами употребления всех окружающих его вещей.

Дошкольный возраст (3–6 лет). Усвоив в постоянных контактах со взрослыми оперативнотехническую сторону деятельности, ребенок выходит за пределы непосредственно житейских отношений. Ведущей в этот период становится развитая игровая деятельность. Игра выступает, во-первых, как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, функциональных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях. Во-вторых, на основе игровой деятельности у ребенка происходит возникновение и развитие воображения и символической функции.

Младший школьный возраст (6–10 лет). Ведущей становится учебная деятельность, т. е. социальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления. Эта деятельность характеризуется усвоением начальных научных понятий в тех или иных сферах знания, у детей формируются основы ориентации в теоретических формах отражения действительности. При полноценном становлении этой деятельности у детей возникает необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, на собственное поведение как важнейшие особенности теоретического сознания.

Подростковый возраст (10–15 лет). Дети включаются в качественно новую систему отношений, общения с товарищами и со взрослыми в школе. У ребенка этого возраста значительно расширяется сфера деятельности, а главное, качественно изменяется характер этой деятельности, значительно усложняются ее виды и формы. Подростки участвуют во многих разнообразных видах деятельности: в учебно-образовательном труде, в общественно-политической, культурномассовой работе, в физкультурно-спортивной деятельности, в организаторском труде и т. д. Изменение социальной позиции ребенка в подростковом возрасте, его стремление занять определенное место в жизни, в обществе, в отношениях со взрослыми находят отражение в резко повышенной потребности подростка оценить самого себя в системе «я и моя полезность для общества», «я и мое участие в жизни общества». Именно данная деятельность становится ведущей в этот возрастной период. В развернутой просоциальной деятельности наиболее оптимально удовлетворяется потребность подростков в построении новых взаимоотношений со взрослыми, реализация самостоятельности.

Старший школьный возраст (15–17 лет). Важнейшая особенность этого возраста состоит в том, что здесь ведущей деятельностью вновь становится учебная деятельность, активно сочетаемая с разнообразным трудом, что имеет большое значение как для выбора профессии, так и для выработки ценностных ориентаций. Основное психологическое новообразование данного возраста — это умение школьника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Активно сочетаемая с социально признаваемым трудом, общественно-ориентированная учебно-профессиональная деятельность не только развивает познавательно-профессиональную направленность старших школьников, но и обеспечивает новый уровень их самоопределения, связанный с превращением «внутренней позиции» старшеклассника (осознание своего «Я» в системе реально существующих отношений) в устойчивую жизненную позицию, в соответствии с которой жизненные планы ориентируются на потребности общества.

Заканчивая разговор о критериях периодизации детского развития, следует отметить, что в каждом периоде существуют оптимальные возможности для наиболее эффективного формирования и развития определенных психологических и поведенческих свойств и качеств. Это так называемая возрастная сензитивность, т. е. повышенная чувствительность для развития данного свойства психики. Каждый ребенок в своем развитии проходит периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности.

Так, собственно раннее детство (2–3 года) — наиболее благоприятный возраст для развития речи ребенка; в 5–7 лет ребенок наиболее готов к овладению чтением; в среднем и старшем дошкольном возрасте дети увлеченно играют в ролевые игры и обнаруживают чрезвычайные способности к перевоплощению; младший школьный возраст является сензитивным для развития учебных навыков и умений и т. д.

Важно отметить, что эти периоды особой готовности к овладению специальными видами деятельности рано или поздно кончаются, и если какая-то функция не получила своего развития в благоприятный период, то в последствии ее развитие оказывается чрезвычайно затруднено или совсем невозможно.

Именно в период наивысшей чувствительности следует проводить *амплификацию*, т. е. умелое насыщение возраста тем, что ему требуется для развития нужных в этот момент функций. Но нельзя применять искусственную *акселерацию* (ускорение). Если у 4–5-летнего ре-

бенка развивать логический интеллект, то результатов добиться практически невозможно. В это время надо насыщать его словарь, развивать воображение, образный интеллект.

Основные понятия

Амплификация — насыщение возраста содержанием, необходимым для развития функций.

Акселерация — ускорение развития.

Возрастные новообразования — психические и социальные изменения, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста.

Возрастные кризисы — переломные моменты развития, отделяющие один возрастной этап от другого.

Сензитивные периоды — периоды повышенной чувствительности для развития данного свойства психики.

Социальная ситуация развития — это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется.

Список литературы

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1968.
2. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. // Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — 1972. № 2.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1999.
4. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. — 1968.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
6. Шаглаева О. А. Детская психология. — М., 2001.
7. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Вопросы психологии. — 1971. № 1.

Тема 3. Теории детского развития в зарубежной психологии

Психоаналитические теории З. Фрейда, Э. Эриксона. Когнитивные теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга. Взгляды бихевиористов на психическое развитие ребенка. Гуманистические теории детского развития.

Психоаналитическое направление появилась раньше других. Его предмет — человеческие эмоции и межличностные отношения. Основателем психоаналитического направления и автором теории психосексуального развития был *Зигмунд Фрейд*.

Многочисленные наблюдения, которые сделал Фрейд, привели его к выводу о том, что мысли и поведение человека в значительной степени имеют бессознательную природу. Чаще всего они возникают как результат *конфликта* между связанным с реальностью сознанием, с одной стороны, и подсознательными сексуальными или агрессивными побуждениями — с другой. По Фрейду, эти побуждения (или влечения) обусловлены инстинктами, присущими человеку, и, прежде всего, подавленными желаниями, удовлетворение которых запрещено на уровне сознания и которые вытеснены в область подсознательного. Эти желания действуют без нашего ведома и проявляются в оговорках, описках, ошибках, сновидениях, в произвольных отклонениях от адекватного поведения и могут оказать влияние на выбор профессии или на творчество человека.

Истоки поведения усматриваются Фрейдом в конфликте между тремя психологическими структурами: «Оно», «Я», «Сверх-Я».

«Оно» — наиболее примитивный компонент — совокупность биологических влечений и потребностей, подчиняющийся *принципу удовольствия*. Это часть наследственного багажа ребенка при его появлении на свет, прежде всего инстинкты. Сексуальные побуждения (*либидо*) — источник энергии, связанный с инстинктом жизни, существует внутри «Оно», кроме того, в основу «Оно» входят потребности

в пище, воде, тепле и др., которые называют органическими, или телесными.

«Я» — психическая структура, руководствующаяся *принципом реальности*, позволяющим ему в любой момент оценить уместность или выполнимость действий, мотивируемых потребностями «Оно». «Я» учитывает особенности ситуации, свойства и отношения внешнего мира.

«Сверх-Я» — эта структура является носителем моральных норм и выполняет роль *критика* и *цензора*. Она образуется под влиянием социальной среды и ее запретов, и каждый поступок человека, планируемый его «Я» под давлением «Оно», оценивает с точки зрения добра и зла. Поэтому, если «Я» примет решение об удовлетворении какой-либо потребности в угоду «Оно», но в противовес «Сверх-Я», то «Я» испытает чувство вины, укоры совести, чувство «греха». А поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно возникают конфликты, напряжение, от которых личность спасается с помощью «защитных механизмов». Фрейд выделяет следующие защитные механизмы: замещение, подавление, проекция, рационализация, сублимация и др.

Замещение — замена недостижимой цели другой, вполне достижимой. Так, человек, вернувшийся с работы, где он целый день безропотно сносил недовольство и претензии начальника, дает пинок собаке или срывает свой гнев на близких ему людях.

Подавление — вытеснение желаний или конфликтной ситуации в область подсознательного, «забывание» этого: «Это было далеко и давно, как будто не со мной». Развивается и для сдерживания эмоций страха, проявление которых неприемлемо для положительного самовосприятия: страх перед полетом на самолете, перед публичным выступлением и др.

Проекция — перенос на других людей собственных чувств и переживаний, неприемлемых с точки зрения «Сверх-Я». «Почему ты больше меня не любишь?» — спрашивает такой человек у жены, которую подсознательно уже хочет бросить сам.

Рационализация — поиск удобных причин для оправдания невозможности совершить какой-то поступок или, наоборот, для оправдания неприемлемого поведения. «Эта девушка слишком глупа, чтобы тратить на нее время», — говорит юноша, чьи ухаживания не вызывают отклика. «Зелен виноград» — по Эзопу, в басне «Лисица и виноград», когда животное не может достать ягоды.

Сублимация — разновидность вытеснения, один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная или другая инстинктив-

ная энергия переносится в виде деятельности, приемлемой для человека и для общества, в котором он живет. Любимое дело в этом случае — своего рода замена удовлетворения психических побуждений, блокированных в детстве.

Безусловно, механизмы психической защиты могут только частично ослабить тревогу и напряженность на то время, пока человек не находит более рационального способа разрешения проблемы.

Однако если человек слишком часто прибегает к психологической защите или слишком сильно искажает действительность, может развиться состояние *невроза*. Иногда возникающий в результате вытеснения отрыв от реальности и выход «Оно» из-под контроля «Я» и «Сверх-Я» приводит человека к «уходу от мира», что характерно для психоза.

Итак, **личность**, по Фрейд, — *это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил*. В соответствии с изложенными представлениями о структуре и генезисе основных силовых компонентов личности Фрейд разработал концепцию психосексуального развития ребенка, в которой все стадии психического развития характеризуются определенным способом проявления (или непроявления) либидо через присущие конкретному возрасту эрогенные зоны.

Американский психолог немецкого происхождения *Эрик Эриксон*, окончивший Венскую школу психоанализа и эмигрировавший из фашистской Европы в США, продолжал развивать теорию Фрейда. Опираясь на представления о психосексуальном развитии человека в 50-х гг. XX в., он разработал теорию, в которой делается акцент на социальные аспекты развития, на проблемы адаптации человека к социальному окружению.

Концепцию Эриксона называют *эпигенетической*, поскольку в своих взглядах он придерживался принципа генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения и до старости.

Центральными понятиями в периодизации Эриксона являются **идентичность** и **самоидентичность** (эгоидентичность). Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, действуя в самых разных жизненных обстоятельствах, — вот та «пружина», движущая сила развития, которая лежит в основе периодизации Эриксона.

Ребенок вступает в процессе жизни в новые отношения с миром, расширяет радиус значимых людей и более или менее бессознательно делает выбор и разрешает кризисные противоречия данного типа от-

ношений, который и определяет направление развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда у ребенка развиваются позитивные новообразования, соответствующие данному возрасту, приводящие к усилению самоидентичности. Но это направление может пойти по аномальной линии, и тогда развиваются деструктивные образования, разрушающие чувство самоидентичности (целостности).

Эриксон выделил и описал восемь жизненных психологических кризисов (стадий жизненного пути), неизбежно наступающих у каждого человека, при этом стадии З. Фрейда не отвергаются, а включаются в периодизацию на определенных ее этапах. На каждой из стадий ребенок испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания, психики. Если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности.

Как и Фрейд, Эриксон полагал, что лишь здоровый взрослый человек способен удовлетворять свои потребности в личностном развитии, желания собственного «Эго» («Я») и отвечать требованиям общества. Например, если человек молод и здоров, то он должен выбирать такую профессию, которая была бы интересной для него и в то же время необходимой для общества.

Первый кризис ребенок переживает на 1-м году жизни. Он связан с удовлетворением основных физиологических потребностей ребенка ухаживающим за ним человеком. Значимый взрослый — мать. При позитивном развитии ребенка формируется доверие к людям.

При слишком раннем отлучении ребенка от груди, в результате пренебрежения ребенком, плохом с ним обращении, его эмоциональной изоляции возникает недоверие к людям, уход от общения.

Второй кризис связан с первым опытом обучения, с приучением ребенка к чистоплотности. Если значимые взрослые — родители, которые понимают и принимают ребенка, помогают ему контролировать естественные отправления, он получает опыт автономии, приобретает самостоятельность, уверенность в себе. Ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависимого от родителей человека.

Наоборот, слишком строгий или непоследовательный внешний контроль развивает у него стыд и сомнения в себе. Он ощущает свою

неприспособленность, боится потерять контроль над собственным организмом, у него формируется сильное желание скрыть от окружающих свою ущербность.

Третий кризис соответствует дошкольному детству. Здесь происходит самоутверждение ребенка. Он проявляет любознательность и активность в изучении окружающего мира, подражает взрослым, включается в полоролевое поведение, постоянно строит планы и пытается их осуществить. Все это способствует развитию чувства инициативы. При аномальном развитии переживания повторных неудач формируют чувство вины, пассивность, зависть к другим детям, подавленность и уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения.

Четвертый кризис происходит в школьном возрасте. Здесь значимыми взрослыми становятся учителя, школа. В зависимости от царящей в школе атмосферы и методов воспитания у ребенка развивается вкус к работе или, наоборот, чувство собственной неполноценности. В первом случае формируются трудолюбие, чувство долга, стремление к достижению успеха, развиваются навыки и умения. В случае аномального развития — избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими детьми, конформизм, чувство тщетности прилагаемых усилий, обреченность на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью.

Пятый кризис соответствует подростковому и ранней юности. Его переживают дети обоего пола в поисках идентификации — усвоения образцов поведения значимых других людей, коими являются, прежде всего, группы сверстников. Происходит активный поиск себя, жизненное самоопределение, решение вопроса «кем быть?» и экспериментирование в разных ролях. Становление мировоззрения. Четкая половая дифференциация в межличностном поведении. При аномальном развитии — путаница ролей, концентрация душевных сил на самопознании, стремление разобраться в самом себе в ущерб развитию отношений с внешним миром и людьми, застенчивость. Снижение трудовой активности. Путаница в мировоззренческих установках, негативизм.

Шестой кризис — ранняя взрослость (20–40 лет) — связан с поиском близости с любимым человеком, с которым предстоит совершить цикл «работа — рождение детей — отдых» и обеспечить детям надлежащее развитие. Удовлетворенность личной жизнью. Стремление к контактам с людьми. Значимые другие: друзья, сексуальные партнеры, сотрудники, соперники. В случае аномального развития —

избегание людей, особенно близких, интимных отношений с ними. Трудный характер, непредсказуемое поведение. Непризнание, изоляция. Появление первых симптомов душевных расстройств, возникающих якобы под влиянием враждебных сил.

Седьмой кризис — кризис 40–60 лет — характеризуется развитием генеративности, чувства сохранения рода, выражающимся в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Чувство гордости за своих детей. Это период высокой продуктивности, творчества в самых разных областях. Зрелая, полноценная, разнообразная жизнь. При аномальном развитии — застой, эгоизм, эгоцентризм, непродуктивность в работе, исключительная забота о самом себе, оскудение межличностных отношений в семье.

Восьмой кризис — старение — это завершение жизненного пути, и его разрешение зависит от того, как этот путь был пройден. Подведение итогов, спокойная, взвешенная оценка прошлого, осознание цельности прожитой жизни, ее полноты и полезности, способность примириться с неизбежным, понимание того, что смерть не страшна. Значимые другие — «мой род» — все человечество. При аномальном развитии — отчаяние. Ощущение зря прожитой жизни, бессмысленности существования, потеря веры в себя и других, страх перед смертью и невозможностью начать жизнь заново.

Итак, Э. Эриксон создал, безусловно, психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества, однако она позволяет оценить важное значение периода детства во всем процессе личностного развития и дает ключ к пониманию этого процесса.

Указанные 8 стадий люди проходят с разной скоростью и с разным успехом. Неудачное разрешение кризиса на какой-то из них приводит к тому, что, переходя на новую стадию, человек переносит с собой необходимость решать противоречия, свойственные не только данной, но и предыдущей стадии. Однако в таком случае это дается гораздо труднее.

Когнитивистское направление представлено теориями Ж. Пиаже, Ж. Брунера, Л. Колберга, появившимися в 60-е гг. XX в.

Французским психологом *Жаном Пиаже* была предложена новая концепция интеллектуального развития. Он показал, что мышление детей существенно отличается от мышления взрослых и что дети являются активными субъектами собственного умственного развития. Ж. Пиаже подчеркивает тот факт, что мышление складывается еще до того, как оно становится речевым, и высказывает мнение, что речь — это лишь одна из символических активностей, формирующаяся в об-

щем: русле развития когнитивных процессов и дающая ребенку возможность «документировать» достигнутые успехи.

Основу концепции Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка составляет процесс *взаимодействия* между организмом и окружающей средой. А ее основная идея заключается в том, что интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных *структур (или схем)*. Эти структуры формируются благодаря *равновесию*, к которому стремится эволюция.

С его точки зрения, развитие когнитивных процессов есть результат постоянных попыток индивидуума адаптироваться к изменениям окружающей среды, выводящим его из равновесия и, тем самым, компенсировать эти изменения. Таким образом, основная цель разумного поведения и мышления человека — адаптация к окружающей среде, а внешние воздействия заставляют организм либо видоизменять существующие *структуры (или схемы)* действия, если они не удовлетворяют требованиям адаптации, либо вырабатывать новые схемы. Под схемами имеется в виду повторяющаяся организация действий в типичных ситуациях.

Приспособление, по Пиаже, происходит с помощью двух механизмов:

- 1) **ассимиляции** — действия с новыми предметами в соответствии с уже сложившимися умениями и навыками;
- 2) **аккомодации** — стремления изменить сами умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями.

Ж. Годфруа приводит такой пример: когда ребенка впервые кормят с ложечки, ему приходится учиться приспосабливаться к новой ситуации. Если ребенок будет пытаться сосать ложечку (*ассимиляция*), то скоро он убедится, что такое поведение неэффективно, и будет вынужден видоизменить, модифицировать движения губ и языка (*аккомодация*), чтобы забирать из ложечки пищу.

В результате аккомодации в психике и поведении ребенка вновь восстанавливается нарушенное *равновесие* и снимается несоответствие между имеющимися умениями и навыками и новыми условиями выполнения действий.

Эти процессы функционируют в течение всей жизни человека и стимулируют его когнитивное развитие.

Пиаже выделил 3 главные стадии интеллектуального развития ребенка с рождения и до 15 лет. Стадии — это уровни (или ступени)

развития, последовательно сменяющие друг друга, причем относительно стабильное равновесие достигается на каждом уровне.

I. Сенсомоторная стадия (от 0 до 1,5–2 лет). Для нее характерны становление и развитие чувствительных и двигательных структур, познание себя как субъекта действия. Ребенок смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, манипулирует и т. д. Эта стадия включает 6 подстадий.

1. *Врожденные рефлексы* (0–1 месяц) — сосание, хватание и т. д. Вызываются внешними стимулами и, повторяясь, становятся все более эффективными.
2. *Моторные навыки* (с 1 до 4 месяцев) — схватывание бутылочки с соской, сосательные движения при виде этой бутылочки и пр. Формируются как условные рефлексы в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой.
3. *Циркулярные реакции* (с 4 до 8 месяцев) — хватание веревки, вызывающее сотрясение погремушки с целью заставить ее греметь. Следствие развития координации между перцептивными и моторными системами.
4. *Координация (дифференциация) средств и целей* (с 8 до 12 месяцев) — отодвигание руки взрослого с целью достать спрятанную за ней игрушку. Действия становятся все более преднамеренными.
5. *Открытие новых средств* (с 12 до 18 месяцев) — подтянув к себе скатерть, достает лежащую на столе игрушку. Эффект достигается случайно, но вызывает у ребенка формирование связи между его действиями и их результатом.
6. *Изобретение новых средств* (с 18 до 24 месяцев) — ищет способ открыть коробку, чтобы достать конфету или что-то положить в нее. Это первое проявление интериоризации мысли как результат сочетания уже имеющихся схем для отыскания нового решения проблемы (типа *инсайта*).

К концу I стадии (к 2 годам) ребенок психологически отделяет себя от внешнего мира и усваивает достаточно элементов, чтобы приступить к символической деятельности. Начинает формироваться волевое управление собственным поведением.

II. Стадия конкретных операций (с 2 до 11 лет). Здесь действия постепенно интериоризируются и превращаются в *операции* — мысленные действия, обладающие *обратимостью*. Обратимость означает

для ребенка возможность, выполнив соответствующее действие, вернуться к его началу, совершив обратное действие. Например, сложив домик из кубиков, можно его разрушить, а затем сложить снова в прежнем или каком-нибудь другом виде.

На *предоперационном уровне* (с 2 до 5 лет) идет усвоение языка, представление предметов и их образов в словах; действия постоянно интериоризируются, развивается мышление. Поначалу мышление носит *эгоцентрический характер* и сосредоточено на том, что ребенок видит и знает. В большинстве случаев он рассматривает предметы и явления такими, какими их дает его непосредственное восприятие:

Ребенок думает, что луна следует за ним, когда он гуляет: бежит, когда он убегает, останавливается, когда он останавливается.

Два равных по весу шарика из пластилина перестают быть для него равными, как только один из них раскатывают в форме колбаски: «Колбаска длиннее, значит она больше», — говорит ребенок.

Особенно трудно для него встать на позицию другого человека, увидеть предметы и явления его глазами. Пиаже описывает такой разговор с ребенком:

- Есть ли у тебя брат?
- Артур, — отвечал ребенок.
- А у него есть брат?
- Нет.
- А сколько у вас братьев в семье?
- Двое.
- А у тебя есть брат?
- Один.
- А он имеет братьев?
- Совсем не имеет.
- Ты его брат?
- Да.
- Тогда у него есть брат?
- Нет.

Эгоцентрична и речь ребенка, так как он говорит только со своей точки зрения, не пытаясь встать на точку зрения собеседника. Когда два маленьких ребенка что-то обсуждают, каждый из них говорит о своем и о себе. Ему каждый встречный — собеседник, и важна лишь видимость интереса к его словам, хотя у него, возможно, и есть иллюзия, что его слушают и понимают.

Наибольшей величины (75% от всей спонтанной речи) вербальный эгоцентризм достигает в возрасте 3 лет. Затем происходит его убывание к 5–6 годам. И *на уровне конкретных операций*, после 7 лет, по данным Пиаже, эгоцентрическая речь исчезает.

К этому же времени относится и возникновение у ребенка элементарных логических рассуждений по отношению к объектам и событиям. Он начинает понимать, что форма и количество вещества не зависят друг от друга, может расположить предметы по различным признакам (по высоте или по весу), может проводить классификацию предметов по отдельным основаниям. К 7 годам у него появляется и способность к пониманию гибких и обратимых операций, соответствующих логическим правилам.

В конце этого периода (к 11 годам) ребенок все глубже понимает взаимосвязи между признаками объектов, получает представление о сохранении массы и объема, о времени, скорости, об измерениях с помощью эталона и т. д. Это позволяет ему решать математические и физические задачи и формирует логическое мышление.

III. Стадия формальных операций (с 11 до 15 лет). На этой стадии ребенок способен мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями, рассуждая, формулируя и проверяя гипотезы. В полной мере развивается его понятийное мышление, позволяющее представить такие далекие от конкретного опыта числа, как миллиард, факты далекого прошлого, усваивать сложные классификации.

Л. С. Выготский, заинтересовавшись фактами детского развития, выявленными Ж. Пиаже, по-другому их объясняет. Но, прежде всего, он проводит исследование эгоцентрической речи. В его эксперименте ребенок сталкивается с затруднением в своей деятельности, например, рисуя, он в какой-то момент не находит нужного цветного карандаша. При появлении трудностей эгоцентрических высказываний становится вдвое больше. О чем же говорит ребенок?

«Где карандаш? — спрашивает сам себя дошкольник. — Теперь мне нужен синий карандаш. Ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее».

Уже из одного этого примера видно, что в эгоцентрической речи ребенок пытается осмыслить ситуацию, поставить проблему, наметить выход из затруднения, спланировать ближайшие действия. В такой же ситуации школьник не произносит ничего вслух, он всматривался и обдумывал положение; на этапе затруднения у него включалась внутренняя речь.

Как считает Л. С. Выготский, эгоцентрическая речь имеет две функции: с одной стороны, она сопровождает детскую активность, с другой — служит средством мышления, образования плана решения задачи. Когда эгоцентрическая речь отмирает на границе дошкольного и школьного возрастов, она не исчезает совсем, а превращается во внутреннюю речь. Эгоцентрическая речь, таким образом, не обязательно является выражением эгоцентрического мышления. Выполняя функции планирования действий, она сближается с логикой реалистического, социализированного мышления, а не логикой грезы и мечты. Что касается артистического, «миражного» мышления, то оно не может быть первичной ступенью, над которой надстраиваются все остальные. Мышление как новая психическая функция появляется для лучшего приспособления к действительности, а не для самоудовлетворения. Аутистическое мышление — позднее образование, благодатная почва для упражнения достаточно развитых мыслительных способностей. Грезы наяву, игра воображения появляются только в дошкольном возрасте.

По Ж. Пиаже, развитие детского мышления идет от аутизма — через эгоцентрическую речь и мышление — к социализированной речи и логическому мышлению. По Л. С. Выготскому, от исходно социальной речи ребенка развитие идет через эгоцентрическую речь к внутренней речи и мышлению (в том числе аутистическому).

Исходя из теории Ж. Пиаже, *Джером Брунер* пересмотрел некоторые его представления об интеллектуальном развитии. Он считал, что развитие складывается не просто из ряда стадий, а предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений: действием, образом и символом (словом). Это, в то же время, и способы познания окружающего мира.

Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь — перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая сфера представлений, возникающая у ребенка, — *действие*. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы про-

должением действия. Дж. Брунер приводит пример из наблюдений Ж. Пиаже за своим сыном, которому исполнилось 7 месяцев.

Мальчик раскачивает в руке папиросную коробку, потом она выскальзывает и падает за пределами его поля зрения. Он подносит пустую руку к глазам и долго смотрит на нее с удивлением и разочарованием. Снова начинает размахивать рукой и снова смотрит на нее — с помощью того же действия он пытается заставить коробку появиться.

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

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, — образ. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

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

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

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал *культуре общества*, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе *обучения*. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной. Преподавание наук, поэтому, не должно слепо следовать естественному ходу развития. Обучение может стать даже ведущим фактором развития, если оно предоставит ученику возможность самому форсировать свое развитие, поставит перед ним задачи, побуждающие к переходу на следующую стадию. Любой предмет, по мнению Дж. Брунера, может быть преподнесен в том или ином виде любому ребенку, в любом возрасте.

Влияние умственного развития ребенка на его нравственное сознание и рассматривалось *Ж. Пиаже* и *Л. Колбергом*.

Нравственное развитие — это *постепенное усвоение общественных норм, определяющих, что правильно и что неправильно*. Оно включает также формирование моральных суждений (обоснование морали) и социальное поведение. Мораль требует, чтобы человек научился преодолевать конфликты, возникающие при столкновении личных потребностей и обязательств перед обществом. Вопрос о том, как детям удастся (или не удастся) развить у себя нравственные чувства, становится все более важным для нашего общества. Рост преступности, различные травмирующие людей социальные события заставляют общественность страны серьезно задуматься над вопросами морали. Между тем теоретики давно исследуют факторы, влияющие на нравственное развитие.

По мнению *Ж. Пиаже*, нравственное развитие происходит не так, как умственное, и зависит от опыта общения ребенка с окружающими людьми и предметами. В этом общении моральные размышления и умственное развитие оказываются взаимосвязанными.

Изучая моральное обоснование детьми их собственных поступков и поведения сверстников, Пиаже наблюдал за игрой ребят в шарики и слушал, что они говорят о правилах игры. Обнаружился интересный факт: у детей, как и у взрослых, то, о чем они говорят, часто противоречит тому, что они делают, т. е. между словами и делами — дистанция огромного размера.

До 3-летнего возраста дети играют с шариками, дурачась, всячески манипулируя и даже экспериментируя ими. Их реплики согласуются с их поведением, хотя объяснить правила игры дети еще не могут. В возрасте от 3 до 10 лет слова детей нередко расходятся с их поведением.

В 3 года дети верят, что правила игры порождены каким-то внешним авторитетом (родителями или Богом), считают эти правила неизменными. Но поскольку они действительно не понимают смысла правил, постольку они уверены в том, что их можно менять по собственному усмотрению, в зависимости от характера игры.

К 7–8 годам игра приобретает отчасти социальный характер, когда все правила должны быть согласованы между ее участниками. И, несмотря на то, что в идеале дети допускают изменение правил, в реальности они жестко придерживаются их.

До 11–12 лет дети не понимают истинной природы правил, существующих ради определенной цели: игра возможна только при условии всеобщего согласия относительно ее порядка, форм поведения каждого участника и т. д. Изменить их можно лишь сообща.

Основываясь на трудах Пиаже, Лоуренс Колберг разработал теорию, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. В серии исследований, посвященных нравственному развитию, ученый ставил детей и подростков перед гипотетическими моральными дилеммами. Вот одна из них.

Жена Хайнца умирала от рака. Спасти ее мог дефицитный препарат, однако аптекарь, затрачивавший на его изготовление \$200, не согласился продать его дешевле, чем за \$2000. Хайнц приложил все усилия, чтобы раздобыть деньги, но смог собрать только \$1000. Аптекарь не захотел продать лекарство Хайнцу за эту цену даже при условии, что со временем тот уплатит всю требуемую сумму. И тогда Хайнц украл спасительное лекарство.

Должен ли он был так поступать?

Основываясь на ответах детей, Колберг создал теорию шести стадий нравственного развития, которые, в свою очередь, разделил на три уровня: предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Уровень нравственного развития ребенка определяется не самим по себе ответом «да» или «нет», а пониманием того, почему был дан именно такой ответ, умением объяснить причину его выбора.

I уровень — предконвенциональный.

Стадия 1: «Я должен сделать то, что обещал, иначе накажут».

Стадия 2: «Раз ты мне оцарапал спину, то и я тебе поцарапаю».

II уровень — конвенциональный.

Стадия 3: «Я хочу делать то, что приятно другим».

Стадия 4: «Я обязан соблюдать закон».

III уровень — постконвенциональный.

Стадия 5: «Я должен исполнять эти законы, так как их установило общество».

Стадия 6: «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой».

Каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует ее и включает в себя, а также подготавливает новые подходы и критерии для выработки моральных суждений. Люди в любой культурной среде проходят все эти стадии в одном и том же порядке. Различие заключается лишь в скорости прохождения и в том, насколько далеко они продвигаются в рамках той или иной стадии. Колберг не установил четких возрастных границ каждой стадии, ограничившись ориентировочными данными. Индивиды могут проходить эти стадии с разной скоростью и задерживаться на любой из них. Он также полагал, что большинство американцев останавливаются в своем нравственном развитии в среднем к 25 годам. Но пока развитие продолжается, последовательность стадий остается неизменной.

Предконвенциональный уровень. На этом уровне нравственного развития дети подчиняются внешним правилам или давлению, дабы избежать наказания или заслужить награду. В дальнейшем Колберг выделил в этом уровне 2 стадии.

Можно считать, что ребенок находится на стадии 1, поскольку, отвечая на вопрос, утверждает следующее: «Хайнц должен был украсть лекарство, потому что, если бы он этого не сделал, его бы замучила совесть, он считал бы себя виновником смерти жены». На стадии 1 возможно и такое объяснение: «Хайнц не должен был красть препарат, чтобы избежать угрызений совести — ведь это была бы кража». Ребенок подчиняется правилам, надеясь таким образом избежать наказания со стороны могущественных для него «других». Он сосредоточен на собственном «Я» и жестко ориентируется на двуединство: «боль—удовольствие».

Ребенок, находящийся на 2-й стадии нравственного развития, оправдывает поступок Хайнца, объясняя: «Даже если его поймают, через некоторое время все будет в порядке — его жена будет с ним». На этой стадии ребенок может утверждать и противоположное: «Хайнц не должен красть. Иначе все будут считать его вором. Может быть, друзья помогут ему собрать нужную сумму». В данном случае ребенок мотивирует свою точку зрения с позиции предвосхищения награды и положительного значения солидарности всех участников. Главное, на что он ориентируется, — личное удовлетворение.

Конвенциональный уровень. На этом уровне моральные рассуждения основываются на общепринятых, традиционных принципах. Успехи в умственном развитии позволяют детям не только усвоить моральные нормы, принятые в обществе, но и осознанно руководствоваться ими, а также судить о тех или иных своих поступках с точки зрения других людей. Дети хотят нравиться сверстникам и взрослым и потому стараются следовать их правилам поведения. Этот уровень включает стадии 3 и 4.

Находящийся на стадии 3 ребенок оправдывает поведение Хайнца и объясняет свою оценку следующим образом: «Люди не будут считать его плохим из-за кражи ради спасения жены. Но они сочтут, что он ужасный человек, если он не сделает этого». На данной стадии ребенок может предложить и другой ответ: «Хайнц не должен был красть препарат. Красть вообще нехорошо. Люди не любят, когда у них крадут то, что им принадлежит. На стадии 3 дети хотят установить добрые отношения с другими и заслужить одобрение. Поэтому в своих моральных суждениях они жестко придерживаются принятых в обществе норм поведения.

Ребенок, проходящий стадию 4 нравственного развития, уверенно отстаивает свою точку зрения: «Хайнц должен был украсть лекарство, иначе именно он был бы виновником смерти жены. Он мог заплатить аптекарю позднее». Но другой ребенок на этой же стадии может предложить, например, такой ответ: «Воровство противозаконно. Хайнц должен был найти другой способ достать лекарство».

Моральное обоснование поступков исходит из признания ответственности (обязанности) и чувства вины, а не из одобрения или чувства стыда, что свидетельствует о лучшем усвоении норм морали, превращении их во внутренний стержень личности. Дети на этой стадии больше стремятся заслужить одобрение со стороны всего общества, хотя их представления о моральных правилах еще достаточно жестки. Тем не менее, Колберг утверждает, что ответы, характерные для этой стадии, типичны для большинства взрослых в нашем обществе.

И Колберг, и Пиаже полагали, что у морали есть генетическое обеспечение. Врожденный потенциал, считали они, реализуясь в честном или нечестном поведении, приводит нас (если не блокируется какими-то социальными силами) к развитию принципа социальной справедливости. Согласно этому принципу, все люди равноценны, а честность — сущностная, наиглавнейшая черта человеческих отношений. Если не препятствовать познанию сути социальной справедливости и

формированию стремления следовать ей в отношениях с другими, то такое понимание появляется у человека естественно — в результате общения и разнообразных отношений с окружающими людьми. Усвоению принципа социальной справедливости способствует и умственное развитие ребенка. Дети с более высоким уровнем умственного развития, как правило, находятся и на более высокой стадии нравственного развития, умея самостоятельно вырабатывать моральные оценки. Это позволяет лучше усваивать правила и нормы социально одобряемого поведения, дает детям возможность почувствовать себя в роли других, сформулировать моральные суждения, основанные на абстрактных этических принципах (таких, например, как «золотое правило»). На нравственное развитие влияют те из окружающих ребенка людей, которые находятся на более высоких стадиях усвоения морали. Активные обсуждения ситуаций морального выбора, причем с участием людей, находящихся на разных стадиях нравственного развития, помогают детям подниматься на последующие ступени и усваивать более высокие и социально ценные моральные нормы и принципы.

Наконец, и Колберг, и Пиаже включают в понятие нравственного развития моральный закон, честность, ответственность, но ведь представления о каждом из них у разных людей могут формироваться по-разному. И последнее: теория Колберга ориентируется только на мужское поведение и игнорирует особенности женского поведения. Несмотря на недостатки, теория Колберга вносит существенный вклад в понимание нравственного развития и побуждает педагогов всерьез заниматься нравственным воспитанием.

Бихевиористское направление также занималось проблемами возрастной психологии. Согласно бихевиористской теории, человек таков, каким он научился быть. Эта мысль дала повод ученым назвать бихевиоризм «теорией обучения». Многие из сторонников бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют, подобно Фрейду, Эриксону и Пиаже, каких-либо особых стадий, периодов, этапов. Вместо этого они определяют *3 типа обучения*: классическое обусловливание, оперантное обусловливание и обучение посредством наблюдения.

Классическое обусловливание — это простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные (безусловные) рефлексы в поведении детей. Эти рефлексы и у человека, и у животных являются врожденными. Ребенок (как и детеныш животных) в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние сти-

мулы, а затем учится реагировать таким же образом на стимулы, несколько отличающиеся от первых.

Вот как 9-месячного малыша Альберта учили бояться белую мышь с помощью классического обусловливания, т. е. используя только его безусловные рефлексы.

Как-то Дж. Уотсон и Р. Райнер заметили, что Альберт пугается неожиданного громкого звука. Когда звук появлялся, его тельце автоматически вздрагивало, он вскидывал ручки, начинал сучить ножками и, наконец, раздавался его плач (ответная реакция на стимул — резкий сильный звук).

Испуг, автоматически включавший механизм плача, и другие поведенческие реакции не были заученными прежде формами поведения, а появлялись только в ответ на неожиданный и резкий звук. По терминологии бихевиоризма, громкий звук, вызвавший реакцию ребенка, называется *безусловным стимулом*, а рефлекторная реакция испуга и плача — *безусловным ответом* на этот стимул.

Уотсон и Райнер задались целью ответить на следующий, очень важный с точки зрения теории бихевиоризма вопрос: можно ли научить Альберта реагировать на белую мышь так же, как он реагирует на громкий резкий звук?

Ученые показали малышу игрушечную, из белого меха мышь, дали дотронуться до нее. Он потрогал, и никаких реакций мышь у него не вызвала. Затем они дали ему мышь еще раз, и как только он прикоснулся к ней, у его изголовья раздался сильный резкий звук. Малыш испугался, оттолкнул мышь, а в следующий раз, при повторении опыта, громко заплакал. И теперь его плач можно было слышать после каждого появления мыши даже без соответствующего «звукового оформления».

Белая мышь в данном эксперименте — это, по теории бихевиоризма, *условный стимул*, а плач — *обусловленный ответ*. Альберт научился бояться белую мышь. Более того, подобную реакцию (чувство страха) вызывали у него теперь и белый мягкий заяц, и белый пушистый игрушечный медвежонок, и белая маска Санта Клауса, хотя никто не учил малыша бояться их. Такую реакцию страха на все вещи, похожие на мышь, ученые-бихевиористы назвали *генерализацией* (от англ. *generalization* — обобщение).

Оперантное обусловливание — это специфический тип обучения, которое разработал Б. Скиннер. Суть его заключается в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на его вероятные последствия (положительные или отрицательные).

Например, в ходе эксперимента Скиннер учил крыс нажимать на задвижку клетки следующим образом: как только они нажимали на нее, он давал им пищу. Тем самым он подкреплял их реакцию. Удивительно

«умное» поведение послушных животных есть результат применения дрессировщиками именно оперантного обусловливания, которое использовал Скиннер в эксперименте с крысами.

Дети перенимают у других различные формы поведения посредством методов обучения, относящихся к оперантному обусловливанию, особенно таких, как *подкрепление* и *наказание*.

Подкрепление — это любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть позитивным и негативным. *Позитивным* является подкрепление, приятное человеку, удовлетворяющее какую-то его потребность и способствующее повторению форм поведения, заслуживших поощрения. В опытах Скиннера позитивным подкреплением действий крысы была пища, стимулировавшая ее попытки отодвинуть задвижку. *Негативным* является такое подкрепление, которое заставляет повторять реакции неприятия, отторжения, отрицания чего-либо.

Сторонники бихевиористской теории установили, что наказание тоже является специфическим средством обучения. **Наказание** — это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения.

Понятия «наказание» и «негативное подкрепление» часто путают, поэтому советуем обратить внимание на следующее обстоятельство. При наказании человеку дается, предлагается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто *приятное*, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие-то действия или поступки. При негативном же подкреплении убирается нечто *неприятное* с целью поощрения определенного поведения.

Обучение посредством наблюдения. Американский психолог Альберт Бандура, признавая важность обучения по типу классического и оперантного обусловливания, все же считает, что в жизни гораздо чаще обучение происходит благодаря наблюдению. Ребенок наблюдает за тем, что делают, как ведут себя родители, бабушки и дедушки, братья и сестры, сверстники, другие люди в его социальном окружении, и старается воспроизводить образцы их поведения.

Бандуру и его коллег, акцентирующих внимание на зависимости личностных характеристик человека от его способности учиться у окружающих, обычно называют теоретиками социального обучения.

Суть обучения посредством наблюдения (иногда говорят: моделирования, подражания) заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это.

За годы детства ребенок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении он может и не воспроизводить их.

Однако если он видит, что за какие-то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, вполне вероятно, что он будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие. Дети никогда не станут добровольно копировать образцы поведения тех, кто им неприятен, кто для них ничего не значит или кого они боятся.

Наибольший вклад в развитие **гуманистической теории** внес *Абрахам Маслоу*. В начале научной карьеры он испытал сильное влияние психоанализа и был убежден, что фрейдизм способен объяснить все формы и мотивы человеческого поведения. Однако когда в первые годы XX в. он познакомился с бихевиоризмом Уотсона, то увлекся его идеями.

Когда в семье Маслоу родился первый ребенок, он понял, что психоанализ с его утверждениями о контроле над поведением человека со стороны его биологических инстинктов и о конфликтности развития детей не позволяет ему понять своего ребенка до конца. Он долгие часы наблюдал за малышом и убедился, что сын — не просто живой организм, а нечто несравнимо большее. Маслоу пришел к выводу, что бихевиористы, усиленно подчеркивавшие строгость научного исследования, слишком много внимания уделяли мельчайшим деталям человеческого поведения, но упустили из виду целостность человека.

Для того чтобы восполнить этот пробел бихевиористской теории, Маслоу ввел понятие «**третья сила**», в котором отразил влияние на психологическую науку гуманистического движения, официально берущего начало в 1962 г. с учреждения Ассоциации гуманистической психологии. «Третья сила» стала своеобразной ответной реакцией на психоанализ и бихевиоризм. Маслоу соединил все позитивное, что было в них, и сделал акцент на положительном в человеке, на уникальности каждой личности. «Третья сила», по замыслу ученого, должна была вернуть в психологию «личностный элемент».

Согласно теории Маслоу, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности 5 уровней

Первый уровень составляют биологические потребности, необходимые человеку для выживания. Это потребности в пище, воздухе, воде, сексе и т. п.

Переход на второй уровень (потребности в безопасности и уверенности в будущем) возможен лишь при условии, если удовлетворены потребности первого уровня.

Ребенок сам не начнет заниматься такими видами деятельности, которые будут способствовать его самореализации (рисование, развитие навыков чтения, налаживание хороших отношений со сверстниками и т. п.), если не будут удовлетворены его важнейшие биологические потребности первого уровня и потребность в безопасности (второй уровень). Только в том случае, если эти потребности удовлетворены, и при обретении уверенности в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других, более высоких потребностей третьего уровня — в любви и принадлежности к конкретной социальной группе (социальный статус) и четвертого уровня в самооценке и самореализации. Только удовлетворив потребность самого высокого — пятого уровня — потребность в самореализации, человек может стать здоровым, творческим и независимым существом, в полном смысле слова личностью. И тогда он способен успешнее решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее выстраивать межличностные отношения и полностью отдать себя любимому делу, в которое он свято верит.

Однако достичь самореализации чрезвычайно трудно и практически большинство людей никогда не поднимаются на этот уровень. Но даже те, кому удастся достичь его, не могут оставаться на нем постоянно, так как самореализация — это процесс, а не законченное состояние.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Классическое обусловливание — простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные (безусловные) рефлексы в поведении детей.

Наказание — стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения.

Нравственное развитие — постепенное усвоение общественных норм.

Оперантное обусловливание — специфический тип обучения, который разработал Б. Скиннер. Суть его заключается в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на его вероятные последствия (положительные или отрицательные).

Подкрепление — любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть позитивным и негативным.

Эгоцентрическая речь — одно из внешних проявлений эгоцентрической позиции ребенка. Ребенок говорит лишь со своей точки зрения и не пытается встать на точку зрения собеседника.

Список литературы

1. Годфруа Ж. Что такое психология. — М., 1992.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1996.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1999.
4. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. — М., 1968.
5. Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: За и против. — М., 1981.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.
7. Флэйк-Хобсон, Робинсон Б. Е., Пэтси Скин. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1992.
8. Шаглаева О. А. Детская психология. — М., 2001.

Тема 4. Движущие силы и условия психического развития ребенка

Понятие источников и движущих сил психического развития. Характеристика биологизаторских и социализаторских направлений в возрастной психологии. Теория конвергенции В. Штерна. Л. С. Выготский о роли среды и наследственности в психическом развитии ребенка. Л. С. Выготский о законах психического развития. Учение Л. С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Соотношение обучения и развития. Ведущий вид деятельности как фактор и условие детского развития.

Центральной проблемой возрастной психологии является проблема источника и движущих сил психического развития. Под «**движущими силами**» подразумеваются те факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка, являются его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития и направляют его в нужное русло.

В начале XX в. было два направления: биологизаторское и социологизаторское, по-разному трактующих эту проблему.

В *биологизаторском направлении* ребенок рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения, и становление его психики — это результат эволюционных преобразований генетически заложенных возможностей. Эти возможности заложены в виде задатков. В отечественной психологии существует точка зрения о том, что генетически обусловленным является темперамент и задатки способностей.

Темперамент — это характеристика личности со стороны устойчивых динамических особенностей его психической деятельности, то есть темпа, ритма интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний. Темперамент в процессе жизни не изменяется. Изменяется только его проявление. Так, человек, обла-

дающий меланхолическим типом темперамента в детстве, становясь взрослым и старея, остается меланхоликом. Изменяются только проявления темперамента. С возрастом они сглаживаются и согласуются с поведением и действиями окружающих.

Способности определяются как индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. До сих пор остается открытым вопрос о происхождении способностей. Наследственные задатки придают своеобразие процессу развития способностей, облегчая или затрудняя его. Развитие способностей зависит не только от задатков, но и от среды, в которой воспитывается и обучается ребенок. Доказательством врожденности способностей служит их раннее появление у ребенка. Известно, что существуют дети-вундеркинды, то есть дети, проявляющие уже в раннем детстве музыкальные, художественные, математические, лингвистические и другие способности.

О врожденности способностей судят и в том случае, когда они повторяются у потомков выдающихся людей. Однако, в то же время, существуют данные о том, что благодаря целенаправленным занятиям по развитию тех или иных задатков можно развить и способность ребенка. Особое значение в развитии способностей, как считает Ю. Б. Гиппенрейтер, имеют сензитивные периоды формирования функций.

Итак, по мнению сторонников биологизаторского направления, наследственность определяет весь ход развития ребенка — и его темп, быстрый или замедленный, и его предел — будет ребенок одаренным, многого достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально предопределенного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

Противоположный подход к развитию психики ребенка наблюдается в *социологизаторском направлении*. Согласно взглядам сторонников этого направления, с помощью целенаправленного обучения и воспитания у любого человека, независимо от его природных задатков, можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства. А для того чтобы изучить человека, достаточно проанализировать структуру его среды роста, количественного увеличения или накопления. Социологизаторские идеи были созвучны идеологии, господствовавшей в нашей стране до середины 80-х гг. прошлого века, поэтому их можно найти во многих педагогических и психологических работах тех лет.

Очевидно, что оба подхода — и биологизаторский, и социологизаторский — страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. Кроме того, процесс развития лишается присущих ему качественных изменений и противоречий: в одном случае запускаются наследственные механизмы и развертывается то, что содержалось с самого начала в задатках, в другом — под воздействием среды приобретает все больший и больший опыт.

Теорию *конвергенции*, т. е. слияния двух факторов развития (биологического и социального) разработал В. Штерн. Он одним из первых психологов поставил в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Это было особенно важно в начале века, так как исследования детского развития в то время сводились преимущественно к изучению познавательного развития детей.

Штерн также уделил внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако с самого начала он стремился исследовать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры личности ребенка. Основы теории персонализма, развиваемой Штерном, изложены в его фундаментальном труде «Личность и вещь» (1906–1924).

Штерн считал, что **личность** — это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что **психическое развитие** — это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора: наследственность и среда. Влияние этих двух факторов анализировалось Штерном на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказывая, что форма неизменна и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов, но и для социализации детей.

Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и образование психических структур. При этом, говоря о дифференциации,

он, как и представители гештальт-психологии, понимал развитие как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, преобразований, которые характерны для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, т. е. к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, прежде всего к сохранению индивидуальных темпов развития.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном базируются на положениях Л. С. Выготского.

Л. С. Выготский подчеркивал *единство наследственных и социальных моментов* в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес.

Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции — продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. Чем сложнее функция, чем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние наследственности.

По Л. С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве *источника* развития. Отношение к среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и роль среды в развитии. Среду необходимо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется *переживаниями* ребенка, которые являются узлом, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств.

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка.

1. Детское развитие имеет **сложную организацию во времени**: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и который меняется в разные годы жизни. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания.

2. **Закон метаморфозы** в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой. На каждой возрастной ступени она качественно отличается от того, что было раньше, и того, что будет потом.

3. **Закон неравномерности** детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

Первоначально, в младенческом возрасте до года, сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Первоначально оно слито с эмоциями — «аффективное восприятие».

Остальные функции находятся на периферии сознания и зависят от доминирующей функции.

Каждый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей — сменой доминирующей функции, установлением новых отношений между ними.

4. **Закон развития высших психических функций.** Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями (формами) самого ребенка.

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

Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов.

Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфо-физиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность.

Потребности также не врожденные, они формируются, причем первая потребность — потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития — **обучение**. Важно отметить, что развитие и обучение — это разные процессы. По словам Л. С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. Он рассматривает развитие как формирование человека или личности, совершающееся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает **зону ближайшего развития**, т. е. вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития.

Уровень актуального развития характеризует успехи развития — итоги развития на вчерашний день, а **зона ближайшего развития** характеризует умственное развитие на завтрашний день.

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской

и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в **совместной деятельности**, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. По словам Л. С. Выготского, обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции.

Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены **ведущей деятельностью**.

А. Н. Леонтьев указывал, что жизнь или деятельность в целом не складываются механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

Когда Д. Б. Эльконин занялся проблемой периодизации психического развития ребенка, перед ним возникла проблема установления характера ведущей деятельности для каждого из выделенных им периодов детства, и он обратился к признакам ведущей деятельности, указанных А. Н. Леонтьевым в общепсихологической теории деятельности.

1. Внутри такой деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности.
2. В ведущей деятельности формируются и перестраиваются психические процессы.

3. От ведущей деятельности главным образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности.

На основе этих признаков Д. Б. Эльконин определил, что в младенческом возрасте (от рождения до 1 года) ведущий вид деятельности — эмоциональное общение со взрослым, благодаря которому развивается предметно-манипулятивная деятельность, которая становится ведущей в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет). Ребенок учится пользоваться различными предметами и узнает их значение через непосредственное общение со взрослыми.

Ведущая деятельность для дошкольного возраста (3–7 лет) — игровая, поскольку именно в игре у дошкольника постепенно возникает новая деятельность — учение. Именно в игре у дошкольника развиваются основные функции и нормы поведения различных людей и это является основным в формировании его личности. В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, которая направлена не только на усвоение предметных знаний, но и подготавливает ребенка к новому виду деятельности, ведущему к развитию личности в подростковом возрасте — интимно-личностному, эмоциональному общению со сверстниками.

Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д. Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело, главным образом, с системой отношений «ребенок — общественный взрослый» или, шире, «человек — человек».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Маленький ребенок овладевает предметными действиями с ложкой или стаканом, ребенок старшего возраста — математикой и грамматикой, их деятельность мало похожа внешне, но, по существу, и то и другое — освоение элементов человеческой культуры. Деятельности

второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок—общественный предмет» или «человек—вещь».

Д. Б. Эльконин формулирует **закон периодичности**, суть которого заключается в том, что *к каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек—человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек—предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Одна из сторон подготавливает развитие другой.

Таким образом, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, возрастными новообразованиями. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Основные понятия

Ведущая деятельность — вид деятельности, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

Высшие психические функции — сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью ВПФ является их опосредованный характер и произвольность.

Движущие силы — факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка, являются его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития и направляют его в нужное русло.

Зона ближайшего развития — расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых.

Обучение — процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков.

Общение — процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Социализация — процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М., 1996.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. — М., 1983.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. — М., 1983.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1999.
5. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. — М., 1968.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
7. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.
9. Шаглаева О. А. Детская психология. — М., 2001.
10. Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Избр. психол. труды. — М., 1989.
11. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.

Часть II
ОСОБЕННОСТИ
ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ДЕТСКОМ, ПОДРОСТКОВОМ
И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 1. Развитие ребенка в младенческом возрасте

Общая характеристика новорожденности. «Комплекс оживления» как основное новообразование новорожденности. Социальная ситуация психического развития ребенка в младенческом возрасте. Ведущий тип деятельности в младенческом возрасте. Возникновение и развитие психических процессов у младенца. Формирование потребности в общении. Развитие сенсорных процессов и связь их с моторикой. Возникновение акта хватания. Характеристика кризиса первого года жизни.

Развитие ребенка начинается кризисом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название **новорожденности**.

В течение первых четырех недель после рождения ребенка называют новорожденным. Это время трудного перехода от комфортного существования в материнской утробе к жизни в новой, полной «подводных рифов» и «течений» среде, период адаптации (иногда болезненной) к необычным условиям существования. Рождение является большим потрясением для организма ребенка. Опыт первых мгновений, дней и недель закладывает фундамент для всей последующей жизни ребенка. Новорожденность **является** как бы соединительным звеном между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Как считал Л. С. Выготский, это звено представляет собой в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличным от первого.

Анатомо-физиологическое развитие системы новорожденного несовершенно. Находясь в материнской утробе, ребенок пребывает в отлично организованной среде: постоянная температура, регулярная доставка кислорода, своевременное и полноценное питание. Все это обеспечивается организмом матери. Но после рождения условия жизни младенцев резко меняются, они вынуждены приспосабливаться к новому окружению, в котором другие температура, режим кормления

и физиологического функционирования. Их пассивному пребыванию в оптимальной среде приходит конец, и теперь все зависит от того, как их собственные анатомо-физиологические системы будут регулировать жизнедеятельность организма. Проще говоря, за кратчайший отрезок времени новорожденные делают гигантский шаг к автономному существованию.

К моменту рождения *костная система* ребенка остается еще не развитой — кости гибкие, слабые. Во время родов головка может деформироваться, поскольку череп достаточно мягкий. Между отдельными костями черепа имеются «швы» — неокостеневшие пограничные участки, которые легко прощупываются под кожей как мягкие желобки. Позже они окостеневают и перестают прощупываться. Характерными являются и ямки, заполненные мягкими связующими тканями, которые закрывают еще не окостеневшие углубления в черепе. Их называют «родничками». Эти углубления имеют ромбовидную форму и сильно разнятся по размерам. Швы и углубления позволяют черепным костям как бы перекрывать друг друга, приспособлявая голову ребенка к процессу родов.

Дыхательная и кровеносная системы также несовершенны. В период внутриутробного развития плод получает кислород через пуповину, но, появившись на свет, эту работу ребенок выполняет самостоятельно. Сразу после рождения его дыхание, как правило, учащено, неритмично и поверхностно, живот при этом более подвижен, чем грудная клетка. В моменты выдоха дети могут издавать хрипящие и фыркающие звуки, так как в легких еще осталась жидкость.

До рождения кровь через плаценту поступает в кровеносную систему плода, принося с собой кислород и необходимые питательные вещества. Образовавшиеся при этом продукты распада выводятся через организм матери. С перерезанием пуповины ребенок утрачивает источник поступления кислорода и пищи, кровоток в плаценте прерывается, путь от сердца к плаценте блокируется. В результате кровеносная система новорожденного отрывается от материнской и начинает функционировать самостоятельно, увеличивая кровоток через легкие. Гемоглобин, содержащийся в крови новорожденного, разносит кислород во все части тела. Отверстие между правым и левым желудочками сердца, существовавшее в период внутриутробного развития ребенка, медленно затягивается в течение первых 7 дней жизни. Сокращения сердечной мышцы остаются быстрыми и нерегулярными примерно в течение первой недели. Пульс во время бодрствования более учащенный, чем во время сна.

Родившись, ребенок уже не является пассивным потребителем всего того, что предлагает ему материнский организм. Теперь он должен сам «добывать себе пропитание» — тянуть молоко из бутылочки или материнской груди. Некоторых детей начинают кормить сразу после родов, большинство же новорожденных впервые получают «подкрепление» лишь через 12 часов. Первичное женское молоко называют «молозивом» («колоostrумом»), оно обладает слабительным действием и содержит антитела, оберегающие ребенка от многих болезней.

На вторые сутки младенцы впервые испражняются. Их испражнение, или «первородный кал» (мекониум), состоит из веществ кишечной секреции, желчи, слизи и продуктов клеточного распада, накопленных в период внутриутробного развития ребенка. Когда кишечник и мочевой пузырь переполняются, автоматически открываются мышечные сфинктеры, и они опорожняются. Цвет и консистенция испражнений младенца зависят от получаемой пищи: у детей, питающихся материнским молоком, они мягкие, желтоватые, «творожистые»; у тех, кого кормят из бутылочки коровьим молоком, они темнее и тверже.

Кожа новорожденного сморщенная, мягкая, в пятнах. Все младенцы, как правило, бледные, даже те, которые впоследствии станут чернокожими. У них могут быть густые, мягкие, тонкие волосы, а может их совсем не быть. У многих младенцев на ушках и нижней части спины находят волосики. Веки, как правило, припухшие, глаза серые, но позднее их цвет меняется и не однажды. Средний вес новорожденных — 3,3 кг, рост — около 50 см.

Новорожденный — существо активное. Он легко засыпает и просыпается, у него проявляются многие рефлексy, уже в первые недели его можно чему-то обучить. Новорожденные спят очень чутко, просыпаются быстро и так же легко и быстро засыпают снова. Установлены шесть различных состояний младенца.

1. *Глубокий сон.* Глаза ребенка закрыты, мышцы лица расслаблены, дыхание замедлено.
2. *Неглубокий сон.* Дыхание неровное и более частое, чем при глубоком сне, глаза ребенка закрыты, мышцы часто подрагивают. Это состояние иногда называют «сном с быстрым движением глаз», для него характерно частое перемещение глазных яблок под закрытыми веками. У взрослых это свидетельствует о том, что человеку что-то снится, но в отношении новорожденных сказать с уверенностью, видят ли они сны в такие моменты, мы не можем.

3. *Состояние дремоты.* Глаза малыша тускнеют, на них появляется характерная поволока. Дыхание неритмично, движения замедлены. Дремота появляется при засыпании и пробуждении.
4. *Бодрствующее пассивное состояние.* Оно напоминает состояние внимательно разглядывающего что-то взрослого человека. Дети, словно зачарованные, рассматривают различные предметы, двигая при этом головой и суча ручками и ножками.
5. *Активность в состоянии бодрствования.* Это состояние характеризуется значительной двигательной активностью ребенка, всего его тела. Глаза открыты, дыхание нерегулярное.
6. *Плач.* Часть периода бодрствования ребенок плачет и волнуется. Продолжительность плача у детей различна и зависит от многих причин. Иногда дети могут плакать и беспричинно.

Новорожденный спит 17–20 часов в день. Лишь малая часть этого времени приходится на глубокий сон, 75% — на неглубокий. Сон новорожденного часто прерывается короткими периодами бодрствования, которые могут вызываться болью, голодом или каким-то внутренним дискомфортом. В среднем новорожденные бодрствуют 4–7 часов в сутки. 2–3 часа из них они пассивны, оставшееся время — активны. Доля каждого из этих состояний значительно варьируется. Поведение новорожденных различается в той мере, в какой любой из них является неповторимой личностью.

Приспособиться к этим новым условиям существования ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы — **безусловные рефлексы**. У новорожденного очень много рефлексов.

Рефлекс Бабинского. Пальцы стопы ребенка веерообразно расходятся, и стопа поворачивается при проведении рукояткой молоточка вдоль наружного края стопы.

Рефлекс Бабкина. Ребенок поворачивает головку и открывает рот, когда ему надавливают на ладонь.

Хватательный рефлекс наблюдается при поглаживании ладони. Дети могут крепко сжать кулачки и уцепиться за то, что окажется в их ладошках. Хватка достаточно сильна: некоторые новорожденные могут в каждой ручке удерживать вес до 900 г тяжести. Рефлекс исчезает после полугода.

Рефлекс Моро. Разведение в стороны рук и ног и сведение их в исходное положение в ответ на громкий звук. Те же действия, если ребенка осторожно подбросить на руках или приподнять в кроватке.

Поисковый рефлекс. При поглаживании щеки поворот головы в сторону прикосновения. Одно из средств, с помощью которых ребенок определяет местонахождение источника пищи.

Плавательный рефлекс. Хорошо координированные плавательные движения, когда ребенка кладут на живот.

Рефлекс ходьбы. При поддержке под ручки и касании поверхности пола голыми ножками — движения, напоминающие хорошо координированную ходьбу.

Сосательный рефлекс. Этот рефлекс «запускается» после поискового. Определив местонахождение источника пищи, младенец обычно начинает сосать грудь или соску. Одни начинают сосать сразу, другие — после того, как кормящий проведет соской или чем-то другим вокруг рта.

Тонический шейный рефлекс. Иногда позу, в которой проявляется данный рефлекс, называют «позой фехтовальщика», так как она напоминает эту специфическую позицию: ребенок лежит на спинке, голова повернута в сторону (обычно правую), оба кулачка сжаты. Ручка и ножка на этой же стороне тела выпрямлены, на противоположной — сжаты.

Рефлекс отдергивания. Отдергивание ног при щекотании подошвы или защитные движения при поглаживании верхней части тела.

Простейшие рефлексы исчезают на первом году жизни, однако некоторые из них, например рефлекс вздрагивания, мигания, коленный, зевания, кашля и чихания, остаются на всю жизнь.

Существует четкая зависимость между развитием мозга и исчезновением простейших рефлексов. Дело в том, что большинство первичных простейших рефлексов регулируются средним мозгом, который развивается у плода раньше других частей мозга (он наиболее развит у животных), а когда у малыша начинает развиваться кора головного мозга — более совершенное серое вещество — значительная часть нервной системы переходит под ее контроль. Простейшие рефлексивные реакции, которые контролируются средним мозгом, уступают место более сложным рефлексам и нормам поведения. С помощью обследования системы рефлексов можно определить, нормально ли развиваются нервная система и мозг ребенка. Вот почему принято считать, что наличие или отсутствие простейших рефлексов — хороший показатель того, как идет процесс становления и развития нервной системы младенца.

Итак, первичные простейшие рефлексы безусловны, с ними ребенок рождается и проявляет их с момента появления на свет. Но уже

к трехнедельному возрасту малыш оказывается готовым к формированию у себя **условных рефлексов**, реагируя на внешние раздражения соответствующим образом.

Известно, к примеру, что поглаживание щеки новорожденного вызывает у него рефлекторный поворот головки. В одном из исследований поглаживание сопровождалось звоном колокольчика. После многократного повторения такого сочетания раздражителей дети начали поворачивать головки только на звон колокольчика.

Способность младенцев к обучению отмечалась и тогда, когда исследователи целенаправленно контролировали какие-то их действия. В одном из экспериментов две группы новорожденных получали подслащенный раствор в награду за поворот головы. В третьей группе сладкой водичкой детей вознаграждали лишь в том случае, когда их головы оставались неподвижными.

Чем чаще дети получали вознаграждение, тем дольше они оставались в состоянии покоя и умиротворенности.

У новорожденных есть способности к восприятию, им (правда, в неразвитой форме) свойственны все виды ощущений: *зрение, слух, обоняние, осязание и вкус*.

Зрение младенца развито еще не полностью, а сетчатка глаза и зрительный нерв пока далеки от совершенства, тем не менее, он уже многое видит, проявляя зрительную активность в довольно сложных формах. Умение фокусировать зрительные оси складывается на первой неделе жизни; малыш может направить глаза в одну точку, расположенную на расстоянии 20–25 см от него.

Новорожденные могут реагировать на свет разной интенсивности. Многие родители замечают, как ребенок отворачивается или закрывает глаза от яркого неожиданного света. Кроме того, новорожденные умеют следить глазами за движущимися предметами. Вообще отмечено, что новорожденные любят рассматривать яркие и движущиеся предметы, предпочитая их неподвижным, тусклым и невыразительным.

Новорожденные различают многие предметы, а также цвета. Используя разработанную специально для эксперимента «наблюдательную камеру», исследователи обнаружили, что новорожденным больше нравится разглядывать полосатые предметы и узоры наподобие шахматной доски, чем предметы, окрашенные в однотонные цвета. Они могут различать цветные, черные и белые объекты, а также незнакомые предметы, предпочитают большие узоры маленьким и изогнутые линии прямым. Малыши больше внимания уделяют сложным объектам, не

особенно сосредотачиваясь на простых. Их зрительное восприятие развивается, а навыки усложняются по мере того, как дети растут и взрослеют.

Новорожденные различают голоса, музыку и т. д. К четвертой неделе они умеют распознавать часто звучащие голоса и звуки речи. С самого рождения дети могут соотносить процессы «смотрения» и «слушания». Услышав звук, малыш поворачивает глаза в направлении его источника. Столь ранняя координация слуха и зрения позволяет некоторым исследователям предположить, что некоторые связи между пятью видами ощущений, называемые «чувствительными путями» (сенсорными соединениями), являются врожденными. Другие данные о зрительно-слуховом «сцеплении» показывают, что дети не только смотрят в направлении источника звука, но и следят за его перемещением. Это можно объяснить следующим образом: звук активизирует врожденное стремление внимательно рассматривать что-либо и задаёт взгляду ребенка особое направление.

Эксперименты с использованием сильных запахов аниса и асафетиды (растительная смола, употребляемая в медицине) показали, что новорожденные различают эти запахи. Об этом свидетельствовало изменение дыхания. В ходе исследований было также установлено, что двигательная активность и частота дыхания детей увеличиваются при воздействии на них различных запахов. Так, новорожденные через 16 часов после рождения чаще отворачивались от источника запаха (гидрооксида аммония), чем поворачивались к нему.

Ребенок чувствует прикосновения, еще находясь в утробе матери. Эксперименты показали, что 8-недельный плод рефлексорно реагирует на прикосновение к его коже. Новорожденные реагируют на прикосновение, холод, тепло и боль. Через несколько дней после рождения они становятся более чувствительными к прикосновению и боли.

Новорожденные различают четыре основных вкуса: кислый, соленый, сладкий и горький. Когда детям давали кислую, соленую или горькую водичку, то некоторые из них начинали гримасничать, сосали медленнее, чем обычно, а многие вообще отворачивались от соленой воды. Считается, что такое проявление способности различать пищу на вкус предохраняет детей от ядовитых жидкостей, которые обычно горьки. Малышам больше нравятся сладкие напитки.

Ребенок приходит в этот мир слабым и совершенно беспомощным. Хотя, родившись, он отделился от матери физически, но биологически еще связан с ней. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно. Родители кормят, купают ребенка, одева-

ют в сухое и чистое белье, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем. И, наконец, с ним общаются.

Такая беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития новорожденного.

Л. С. Выготский отмечает два момента в новообразовании периода новорожденности.

Первый момент — новым, возникающим в период новорожденности является то, что жизнь, присущая ребенку уже в период эмбрионального развития, становится индивидуальным существованием, отдельным от организма, в недрах которого оно зародилось. Жизнь новорожденного вплетена в социальную жизнь окружающих ребенка людей.

Второй момент заключается в том, что эта индивидуальная жизнь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социального существования, является вместе с тем психической жизнью, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Новорожденный, приобретая способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней новые тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа **«комплексом оживления»**. Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность — улыбку, знаменует собой появление первой социальной потребности — потребности в общении. А становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период — **период младенчества**.

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности — непосредственного эмоционального общения ребенка и матери. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, что предмет этой деятельности — другой человек. Но если предмет деятельности — другой человек, то эта деятельность — общение. Общение в младенческом возрасте выражено очень ярко. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныканье

превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека.

Таким образом, *социальная ситуация* психического развития ребенка в младенческом возрасте — *ситуация связанности, единства ребенка и взрослого*. Основной, *ведущий вид деятельности* — *эмоциональное общение*, предметом которого для ребенка является взрослый человек. Возникшая в период новорожденности потребность в общении интенсивно развивается. К 4–5 месяцам малыш начинает отличать своих от чужих, знакомому он радуется, незнакомый может вызвать у него испуг, т. е. его *общение со взрослыми приобретает избирательный характер*.

Потребность в эмоциональном общении, имеющая для развития ребенка огромное положительное значение, может, однако, привести и к отрицательным проявлениям. Так, если взрослый старается постоянно находиться с ребенком, то ребенок привыкает непрерывно требовать внимания, не интересуясь игрушками, плачет, если его хотя бы на одну минуту оставят одного.

Во 2-м полугодии «*общение ради общения*» уступает место *общению по поводу* предметов, игрушек, перерастающему в *совместную деятельность* взрослого и ребенка. М. И. Лисина называет это общение ситуативно-деловым.

В младенческом возрасте идет быстрое формирование двигательных навыков детей, особенно сложных, сенсорно-скоординированных движений рук и ног. Активность рук ребенка отмечается уже в первые недели его жизни: это размахивание руками, хватание, движение кистей рук. В 3–4 месяца ребенок начинает тянуться за предметами, захватывает предметы рукой. *Акт хватания* — это поведенческий акт, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому для того, чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась в орган осязания, чтобы она «раскрылась». Первоначально кисти рук ребенка сжаты в кулачок. Пока рука не превратится в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету. Акт хватания имеет большое значение для психического развития ребенка, так как с ним связано возникновение предметного восприятия. Благодаря хватанию возникает и восприятие пространства — это пространство вытянутой руки, и его протяженность еще мала. Но с 6 месяцев ребенок начинает сидеть на стуле, его пространственные возможности увеличиваются, и к 7 месяцам движения рук младенца начинают принаравливаться к особенностям захватываемого пред-

мета, приобретают предметный характер. Возникают результативные действия: перемещение предмета, извлечение из него звука и т. д.

На основе акта хватания у ребенка развивается манипулятивная деятельность, поддерживаемая посредством ориентировочной реакции на новое.

Со 2-го полугодия жизни у ребенка появляется новый способ воздействия на взрослого — *указательный жест*, который возникает из протянутой к недостигаемому предмету руки. Этот жест, по словам Л. С. Выготского, из движения, направленного на предмет, становится движением, направленным на другого человека, средством связи, предшественником слова. Начинается «сотрудничество» ребенка и взрослого.

Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир: привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся на протяжении младенчества способность *подражать действиям взрослого*. Она открывает широкие возможности для обучения через подражание.

В 7–10 месяцев ребенок внимательно следит за движениями и речью взрослого, хотя чаще всего воспроизводит показанное не сразу, а спустя некоторое время и после многократного показа.

Взрослый не только удовлетворяет растущие потребности ребенка и учит его действовать с предметами, он определенным образом оценивает поведение ребенка, поощряет его улыбкой, хмурит брови и грозит пальцем, если малыш поступает не так, как следует. Благодаря этому ребенок постепенно усваивает положительные привычки, учится правильно себя вести.

К концу 1 года жизни у ребенка появляется новая важная особенность в манипуляции с предметами: дети не только повторяют движения, показываемые родителями, но и пытаются видоизменить их. В это же время они начинают замечать не только *прямые*, но и *косвенные результаты своих действий* и пытаются, повторяя действия, снова их воспроизвести.

Например, ребенок ухватил конец бельевой веревки. Случайно, сильно дернув конец, он обратил внимание, как подскочило белье на веревке, натянутой под потолком. Смотрит на прыгающее белье, пока оно не перестало колыхаться. Играет концом веревки. Снова случайно дернул. Все белье заколыхалось. И тут-то он начинает непрерывно с силой дергать веревку, наслаждаясь результатом.

Итак, развитие *манипулирования* состоит в переходе направленности на предмет к направленности на результат действия и в дальнейшем на усложнение достигаемых результатов, не прямо, а косвенно связанных с действием.

По мере овладения новыми видами движений и их совершенствования происходит формирование ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов и окружающего пространства.

В 9–10 месяцев дети начинают искать предметы, исчезнувшие у них на глазах, понимать, что эти предметы не пропали, а просто находятся в другом месте, дети узнают перевернутые предметы, правильно определяют величину предметов, т. е. усваивают систему правил игры в прятки, как это описывает Дж. Брунер: начальный контакт — исчезновение — появление — повторение.

В это же время ребенок активно усваивает способы действия с предметами-орудиями: чашкой, ложкой, совочком и т. д. То есть он соотносит орудия с тем предметом, на который направлено действие: лопаткой набирает песочек, снег, землю; ведром — воду и др. Таким образом ребенок приспосабливается к свойствам орудия. В процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы ребенка.

В последние месяцы 1 года жизни дети уже способны выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами, т. е. мыслительные действия: ребенок открывает отношения между подставкой и предметом на ней и использует подставку для того, чтобы подтянуть к себе предмет.

К этому периоду относится начало **кризиса 1 года**. Л. С. Выготский выделяет три момента, характеризующие кризис первого года жизни: становление ходьбы, наличие латентного периода в становлении речи ребенка и особенности проявления аффектов и воли.

Становление ходьбы связано с предшествующим двигательным развитием ребенка. Способность перемещаться в пространстве появляется уже тогда, когда ребенок начинает поднимать головку. Это происходит на первой неделе жизни малыша. А к 3 месяцу младенец может отрывать грудь от кровати. В это время некоторые дети умеют передвигаться от одного края кровати к другому, перебирая руками и ногами одновременно. Для того чтобы перекачаться, ребенок должен использовать все части тела, но иногда это не удается малышу до конца 3 месяца. Навыки перекачивания подготавливают почву для более поздних и сложных перемещений — ходьбы и бега.

Большинство малышей начинает учиться самостоятельно усаживаться на что-то лишь после того, как кто-нибудь их посадит, но к 9 месяцам они уже умеют садиться сами и оставаться в сидячем положении 10 минут, а иногда и больше. Переползание и ползание предшествуют ходьбе, причем переползать дети начинают в 6–8 месяцев, а ползать — в 10 месяцев. При переползании живот не отрывается от пола, поскольку мышцы рук и ног еще не настолько развиты, чтобы удержать тело на весу, а при ползании малыши используют для передвижения руки и ноги, лучше координируя их работу. Ползание — более сложный навык, чем переползание, и, когда ребенок овладеет им, можно с уверенностью сказать, что он готов к ходьбе. Правда, еще больше приближает ребенка к этому одному из самых ответственных моментов в его жизни умение довольно продолжительное время стоять. Однако ходить без посторонней помощи он обычно начинает лишь в год.

После того как ребенок научится ползать, преодолевать преграды, удерживаться в вертикальном положении без посторонней помощи, он делает первые шаги. Способность изменять направление ходьбы, сворачивать на ходу в ту или другую сторону или даже назад развивается у детей довольно быстро.

Некоторые малыши могут обходиться без поддержки на более раннем этапе, но большинство начинает ходить в 14–15 месяцев — кто-то чуть раньше, кто-то чуть позже. Поскольку в этом возрасте центр тяжести у детей смещен кверху, то им приходится делать шаги пошире и буквально «переваливаться» с ноги на ногу. При ходьбе они попеременно наклоняются то вперед, то назад, слегка сгибают колени и локти, вытягивая руки вперед и разворачивая стопы наружу.

Благодаря способности к прямохождению ребенок вступает в период более свободного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает возможность ориентировки в пространстве, приближаясь к предмету, ребенок практически осваивает его направление и удаленность относительно исходного места. Как пишет Д. Б. Эльконин, в результате ходьбы ребенок как бы отделяет себя от взрослого. Происходит разделение «мы»: теперь не только мама ведет ребенка, но и он ведет ее куда хочет. Таким образом, *ходьба — это первое основное новообразование младенческого возраста.*

Нарастающая потребность в общении со взрослыми, как подчеркивает В. С. Мухина, вступает в противоречие с возможностями общения, которые находят свое разрешение в понимании человеческой речи (к концу младенчества), и затем (в период раннего детства) в овладении ею.

Становление речи ребенка зависит от того, как взрослые организуют общение с ребенком: дети, с которыми мало общаются, резко отстают в развитии речи.

К концу 1 месяца жизни у ребенка возникает так называемое *слуховое сосредоточение* — особое внимание на обращенные к нему слова. Начиная с 3 месяца появляются собственные речевые реакции — *гуление* — в составе вышеописанного комплекса оживления на появление взрослого. Исследователи считают гуление «вокальной игрой» и утверждают, что оно появляется тогда, когда дети чувствуют себя спокойно и комфортно. Гуление имеет большое значение, поскольку благодаря ему дети развивают и совершенствуют свою речь.

Затем, с 5 месяцев появляется *лепет*. Это комбинация ребенком гласных и согласных звуков в произвольной, бессмысленной форме.

Дети в возрасте между 3 месяцами и 1 годом способны произносить значительно больше звуков, чем используется любым из языков, на которых говорят их родители. Поэтому некоторые лингвисты называют период «лепетания» «каменоломней драгоценных вокальных россыпей» всех языков. По мере того как ребенок взрослеет, это удивительное богатство звуков все больше ограничивается, пока со временем человек не научится говорить так же, как другие люди его группы. Это происходит частично путем подражания и локализации иногда в играх, где с помощью взрослых ребенок учится правильно координировать свою вокальную мускулатуру.

С 6 месяцев ребенок начинает произносить «*псевдослова*», состоящие из нескольких слогов, пока еще лишенных смысла, но с 8 месяцев приобретающих предметную отнесенность.

Способность к хорошему пониманию речи взрослых складывается у ребенка со второго полугодия жизни. В 6–6,5 месяцев он связывает воспринимаемый предмет с его названием. К 8 месяцам — демонстрирует ориентировочно исследовательскую реакцию (поворот головы в сторону предмета, захват его руками и т. д.) в ответ на называние предмета.

Существенно, что человек вынужден формировать жесты, сходные с конвенциональными символами, ради того, чтобы другие реагировали на его звуки желаемым образом. Прочие конвенциональные жесты вырабатываются во многом точно таким же образом.

Жесты приобретают форму, соответствующую конвенциональным шаблонам, под влиянием реакции других людей. О решающем значении этих реакций говорят случаи со слепым или глухим ребенком, который отключен от одного из каналов проверки и корректирова-

ния. *Чтобы научиться говорить, очень важно слышать свою собственную речь.* У тех, кто лишен этой возможности, голос безжизненный, артикуляция вымученная и нюансы значений не передаются интонацией. Те, кто никогда не слышал речь других, не имеет моделей для создания своих собственных жестов. Точно так же значительно отличается выражение лица у тех, кто ослеп в раннем детстве. Поскольку они не могут видеть выражение лица ни у других людей, ни у самих себя с помощью зеркала, они не имеют адекватного представления о конфигурации, которую должна производить мускулатура их лиц.

Научаясь формировать жесты, человек должен также усвоить, какие значения они представляют. В исследованиях развития согласия, проводимых Латифом, было установлено, что именно реакции старших на различные жесты ребенка являются основой согласованных значений. Проголодавшись, младенец проявляет беспокойство и тянется к рожку. По этим движениям окружающие судят о желаниях ребенка и протягивают ему бутылочку. Поскольку эта процедура повторяется, разнообразные движения сводятся к простому жесту, указывающему на бутылочку, или произнесению звука. Всякий раз, когда производится такой жест, он заменяет собой целое действие. *Жест становится его символом.*

Примерно с 10 месяцев ребенок протягивает игрушку или другой предмет, берет его в руку в ответ на просьбу взрослого. Этот момент — важная предпосылка к развитию *совместной предметной деятельности* ребенка и взрослого. И если в 7 месяцев в голосе ребенка можно выделить интонации, связанные с обращением и просьбой, то в 10 месяцев — в его голосе проявляется настойчивость.

Первые односложные слова («мама», «папа», «баба» и т. д.) ребенок начинает произносить в период с 4 до 8 месяцев, хотя конкретную предметную отнесенность они начинают приобретать только к 10 месяцам. К этому периоду относится усвоение ребенком семантики слова. И к концу 1 года жизни он точно понимает и определенным образом реагирует на 10–20 слов: выбирает предмет из нескольких, не только начинает, но и прекращает действие по команде взрослого, т. е. начинает активно овладевать номинативной и прагматической функциями речи.

Таким образом, к началу раннего возраста дети пытаются называть вещи своими именами. И хотя их активный словарный запас еще невелик, они знают и понимают гораздо больше слов, чем произносят.

На первых порах овладения языком у ребенка появляется *автономная речь*: «ам-ам», «ням-ням», «нака», «бяка», «ав-авка» и т. д.

Во-первых, с фонетической стороны слова ребенка не совпадают с речью взрослого.

Во-вторых, слова ребенка отличаются от слов взрослого человека и по значению.

В-третьих, общение с помощью детских слов возможно только с теми людьми, которые понимают их значение.

В-четвертых, автономная речь практически бессвязна и состоит из ряда восклицаний.

Первым, кто описал автономную детскую речь, понял и оценил ее огромное значение, был Ч. Дарвин, который наблюдал за развитием своего внука и заметил, что прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Л. С. Выготский проанализировал становление автономной речи ребенка и выдвинул два положения:

- 1) автономная речь — необходимый период в развитии всякого нормального ребенка;
- 2) при многих формах неразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь определяет особенности аномальных форм речевого развития.

Однако при правильном речевом воспитании, когда взрослые требуют четкого произношения слов, автономная речь быстро исчезает, у ребенка развивается фонематический слух, артикуляция, происходит усвоение грамматического строя языка, развивается чутье языка.

Особенности проявления аффектов и воли. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики или понимают, но не выполняют то, что хочет ребенок.

Не все желания ребенка выполнимы, потому что его действия могут причинить вред ему самому или окружающим. Разумеется, ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность.

Аффективные реакции при очередном «нельзя» или «нет» могут достигать значительной силы: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или

можно при бабушке, а при папе — ни в коем случае. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т. е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

Так, кризис первого года жизни символизирует переход ребенка на новый возрастной этап его развития — раннее детство.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Автономная речь — слова, которые: в о - п е р в ы х, с фонетической стороны не совпадают с речью взрослого; в о - т о р ы х, отличаются от слов взрослого человека и по значению; в - т р е т ь и х, общение с помощью детских слов возможно только с теми людьми, которые понимают их значение; в - ч е т в е р т ы х, автономная речь практически бессвязна и состоит из ряда восклицаний.

Безусловные рефлексы — наследственно закрепленные механизмы.

Комплекс оживления — эмоциональная реакция ребенка на появление взрослого, выражающаяся в повороте головы, гулении, моторной реакции.

Кризис 1-го года жизни — переломный момент в жизни ребенка, характеризующийся становлением ходьбы, наличием латентного периода в становлении речи ребенка, проявлением аффектов и воли.

Условные рефлексы — реакции ребенка, возникающие при повторении ряда различных действий.

Список литературы

1. Авдеева Н. Я., Мещерякова С. Ю. Вы и младенец. — М., 1991.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М., 1995.
3. Брунер Д. Психология познания: за пределами непосредственной информации. — М., 1977.
3. Выготский Л. С. Младенческий возраст // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. — М., 1984.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
5. Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. — М., 1985.
6. Немов Р. С. Психология. Психология образования. Кн. 2. — М., 1994.

7. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
8. *Флэйк-Хобсон, Робинсон Б. Е., Пэтси Скин.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1992.
9. *Эльконин Д. Б.* Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). — М., 1960.

Тема 2. Развитие ребенка в раннем возрасте

Общая характеристика развития ребенка в раннем возрасте. Социальная ситуация психического развития ребенка в раннем возрасте. Предметно-манипулятивная деятельность — ведущий тип деятельности в раннем возрасте. Овладение речью в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, их общения по поводу предметов. Предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры. Возникновение стремления к самостоятельности. Характеристика кризиса 3 лет.

Возраст от 1 года до 3 лет многие называют **«ходячим детством»** из-за неуверенных первых шагов малышей и потому, что это первые шаги к взрослению. Вообще «ходячее детство» во многих отношениях является переходным периодом от младенчества к раннему детству.

Анатомо-физиологическое развитие ребенка этого возраста имеет свои специфические особенности. Если младенчество характеризуется быстрым ростом тела, то в период «ходячего детства» ребенок не только уверенно набирает в росте и весе, но и значительно совершенствует многие свои навыки и умения. Рост тела несколько замедляется по сравнению с младенчеством, но все же остается достаточно быстрым, хотя в последующие годы темпы его снова немного снижаются и остаются стабильными вплоть до подросткового возраста.

Все «ходячие дети» имеют типичный рост: к году он составляет примерно 75 см, к 2 годам — 85 см, а к 3 — 95 см. Вес их тоже заметно увеличивается, с 3,2 кг при рождении до 9,5 кг к концу первого года, 12,3 кг в 2 года и 14,6 кг в 3 года.

Вес 2-летнего ребенка составляет обычно одну пятую часть веса взрослого. К 2,5 годам дети весят в 4 раза больше, чем при рождении. Далее вес стабилизируется и увеличивается медленнее. Так продолжается вплоть до подросткового возраста, когда наблюдается резкий скачок не только в росте, но и в весе.

К 2 годам девочки набирают 53% своего будущего «взрослого» роста, мальчики — 50%. Но после 2 лет мальчики оказываются немного выше и тяжелее девочек, а к тому времени, когда они становятся взрослыми, рост и вес их существенно превышает эти характеристики у девушек. Одни «ходячие дети» — крупные и тяжелые, другие — маленькие и легкие.

Скорость общего развития тоже у всех разная. Генотип влияет на рост, вес и общее развитие детей сильнее, чем факторы внешней среды. Чаще всего дети, взрослея, достигают роста своих родителей. Это соотношение типично как для матерей и дочерей, так и отцов и сыновей. Общее правило здесь таково: у низкорослых родителей — невысокие дети, у высоких — высокие. Факторы среды больше влияют на вес детей, нежели на рост. Это физические упражнения, болезни, эмоциональное состояние, питание (количество и качество пищи) и некоторые другие.

В 2 года живот и грудная клетка по своим размерам почти равны друг другу, но к 2,5 годам грудь становится больше. Живот, однако, все еще выпячен и спина заметно прогнута, поскольку все внутренние органы ребенка должны уместиться в коротком туловище.

В этом возрасте у детей непропорционально большие руки и короткие ноги. Из-за большой головы и длинных рук центр тяжести смещен к верхней части туловища. Но к 2,5–3 годам ноги догоняют в развитии руки, а пропорции тела становятся похожими на пропорции тела взрослого.

Вес мозга к концу 2 года достигает $\frac{1}{3}$ веса мозга взрослого человека, и в 3 года он является наиболее развитой частью детского организма.

Продолжается отверждение костей, начавшееся еще в младенчестве. По форме череп становится похожим на череп взрослого. Укрепляется позвоночник, и если прежде его форма резко отличалась от формы позвоночника у взрослого, то теперь он больше напоминает не «С», а «8». Срастаются маленькие кости, образуя большие, а из хряща развиваются новые кости. Это особенно характерно для запястий и лодыжек. Но в целом у ребенка хрящей остается больше, чем костей. Поэтому к концу 2 года последние еще мягки и очень чувствительны к болезням, тяжело реагируют на недостаток питания, склонны к деформациям. Суставы более гибкие, чем у взрослых, связки менее прочные, мышцы плотно соединены с костями и хрящами.

Определить, нормально ли развивается ребенок, специалисты могут, обследовав количество, толщину и форму мелких костей руки и

измерив окружность головы. Развитие костей часто используется как общий показатель развития других систем организма.

К 2,5 годам у большинства детей вырастают все детские, или молочные, зубы. У других детей возникают проблемы с ростом челюстей. Неправильное схождение (прикус) верхней и нижней челюстей приводит к нарушению пропорций лица, затрудняет нормальное пережевывание пищи.

Развитие мышечных тканей (по сравнению с другими тканями) на 2 году жизни замедляется, и вплоть до подросткового возраста скорость его не увеличивается.

Рост жировой ткани, интенсивный в первые 9 месяцев, к 2,5 годам резко сбавляет темп, а затем наблюдается медленный спад, продолжающийся примерно до 5,5 лет. Потеря жировой ткани ведет к тому, что ребенок становится грациозным, стройным, постепенно превращаясь по общим физическим характеристикам в дошкольника.

В это время совершенствуются их общие и *специфические двигательные навыки* (тонкая и грубая моторика). Дети лучше управляют телом, причем навыки управления руками развиваются быстрее, чем процесс «овладения» ногами и особенно стопами. Хотя главным достижением этого периода является ходьба, но одновременно формируется и навык преимущественного использования правой или левой руки, совершенствуется общая координация движений, усложняются многие двигательные умения.

Как и формирование любого двигательного навыка, выработка предпочтения правой или левой руки — это процесс. Сначала малыши попеременно используют обе руки для манипулирования различными предметами. В первые месяцы после рождения, когда функции управления руками еще не поделены, они «работают» на равных. Но уже около 6 месяцев некоторые малыши начинают отдавать предпочтение какой-то одной руке, хотя у большинства детей этот навык полностью формируется к 1–1,5 годам. Закрепление навыка продолжается до 7–8 лет, но и позже, включаясь в новые виды деятельности, дети могут «менять» руки.

Большинство детей — праворукие. Сложилось общее мнение, что на «выбор» правой или левой руки влияют наследственность и среда. Родители поощряют использование ребенком правой руки, подавая ему различные предметы именно в эту руку. Но переориентировать левшу на правую руку гораздо сложнее, чем сразу приучить ребенка брать предметы ею. «Перенастроить» ребенка на новый рефлекс вооб-

ще труднее, чем сформировать его изначально. Это относится к любому навыку, привычке и т. д., ибо любое переучивание связано с эмоциональными перегрузками детского организма, его нервной системы. Нередко из-за настойчивости родителей или воспитателей, особенно если она чрезмерна и граничит с насилием над детской психикой, может начаться заикание или возникнуть трудности при чтении, в общении с окружающими. Большинство авторитетных специалистов советуют родителям и учителям не мешать природе и позволять использовать ту руку, которой им более удобно управлять.

В 1,5 года дети могут судить о весе какого-нибудь предмета по его размеру. Они уверены, что если предмет большой, то он наверняка тяжелый, а если маленький, то значит — легкий. Беря предметы, они хорошо координируют два необходимых для этого навыка: касание и хватание. Это позволяет заниматься разными предметами, придумывая все более сложные манипуляции. Малыши получают большое удовольствие от того, что могут схватить что-то большим и указательным пальцами, и поэтому с наслаждением подбирают все, что попадает под руку, вплоть до самых мелких предметов.

К концу «ходячего детства» ребенок умеет прыгать, бегать, ударять ногой по предметам и бросать их. Теперь резкие повороты и старты, остановки и скачки удаются ему лучше, чем прежде, хотя еще не все трудности в этих движениях преодолены полностью.

Вслед за физическими изменениями начинают меняться и формы повседневной активности детей.

В конце первого года жизни *социальная ситуация* полной слитности ребенка со взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый. Содержание этой совместной деятельности ребенка и взрослого — усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром. Совместная деятельность опосредуется предметом, которым полностью поглощен ребенок. Несмотря на то, что в этом возрасте ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности (появляются первые слова, ребенок начинает ходить, развиваются действия к предметам), диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен. Почти в каждом действии, которое ребенок осуществляет с тем или иным предметом, как бы присутствует взрослый человек. И прежде всего, он присутствует путем конструирования предметов, которыми ребенок манипулирует. Д. Б. Эльконин считал, что это явление исключительное, оно наблюдается только в конце младенческого возраста. В более старших возрастах оно не встречается.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому. А ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это *предметная деятельность*, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления.

Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым.

Интенсивное развитие речи в раннем возрасте свидетельствует о том, что речь надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.).

В раннем возрасте развиваются восприятие, мышление, память, внимание, речь. Среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует **восприятие**. Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических процессов.

К 2 годам система *зрительного восприятия* совершенствуется и во многих других отношениях. Глазное яблоко по размеру и весу приближается к главному яблоку взрослого человека. У большинства детей в этом возрасте обычно наблюдается хорошая координация зрения — они могут следить за объектом, движущимся не только с равномерной, но и с изменяющейся скоростью и под разными углами зрения. Малыши отличают горизонтальные поверхности и линии от вертикальных.

Однако, несмотря на определенные достижения, в целом система восприятия еще далека от совершенства. Дети с трудом различают форму предметов: они с одинаковым интересом рассматривают как правильно лежащий перед ними, так и перевернутый «вверх ногами» рисунок, не понимая разницы. В «ходячем возрасте» процесс полной интеграции зрительной и двигательной систем еще только подходит к завершению. Точность *слуховых и зрительных восприятий* также ограничена небольшим расстоянием. Неразвитая способность зрительного изучения предметов служит причиной неполноты и неточности

суждений малышей. Они не могут одновременно воспринимать объект в целом и отдельные его части.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте, как считает Л. С. Выготский, — его *аффективная окрашенность*. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к *сенсомоторному единству*. Ребенок видит вещь, она его привлекает, и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение — достать ее, что-то с ней сделать. По Л. С. Выготскому, в раннем возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, которое непосредственно переходит в действие.

Некоторые дети (сравнительно небольшой процент) отличаются неправильным или недостаточным развитием системы восприятия. Дети с плохим зрением или слухом воспринимают мир иначе, чем дети, не имеющие этих недостатков. Нарушения слуха могут быть связаны с генетическими дефектами, болезнями матери в период беременности, заболеваниями или травмами самого ребенка. Нарушения зрения могут быть результатом болезни ребенка или травмы глаз.

Слух необходим детям прежде всего для восприятия речи, благодаря которой они усваивают знания и традиции своей специфической социальной общности и общества в целом. Кроме того, язык способствует развитию мышления ребенка. Дети даже с минимальными нарушениями слуха могут серьезно отставать в умственном развитии, в овладении речью, усвоении языка, особенно если необходимые медицинские меры принимаются несвоевременно.

Слепые дети появляются на свет с таким же потенциалом физического, прежде всего двигательного, развития, как и зрячие. В своем развитии они проходят те же стадии формирования двигательных навыков и в той же последовательности, что и другие дети. Но поскольку они не видят, у них и не возникает потребность дотрагиваться до чего-либо, изучать что-то. Для слепых детей круг воспринимаемых предметов ограничен лишь теми, которые они могут определить на слух.

Слепы́м детям очень трудно (если не сказать — невозможно) сформировать в сознании образ воздушного следа, тянущегося за самолетом, облака или радуги и многого другого, что можно воспринять только с помощью зрения. Отстает и формирование самоощущения и самосознания, потому что они не могут зрительно сравнить себя с другими по росту и иным характеристикам, не могут разглядеть себя в зеркало или увидеть выражение лица говорящего.

Память ребенка раннего возраста становится как бы продолжением, развитием восприятия. В основном это узнавание, хотя ребенок уже может и непроизвольно воспроизводить увиденное и услышанное раньше.

Мышление в этот возрастной период принято называть *наглядно-действенным*. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Жана Пиаже.

Но не только мышление развивается благодаря внешней деятельности. Совершенствуются и сами *предметные действия*. Совместная деятельность, в которой первоначально были слиты, переплетены действия взрослого и ребенка, начинает распадаться. Взрослый задает ребенку образцы действий, контролирует, корректирует и оценивает их выполнение. У ребенка, при вычленении из совместной деятельности собственных действий, появляется новое отношение к ним — как к своим действиям, что отражается в **речи**.

Первые настоящие слова появляются обычно у годовалых детей. Их появление ученые рассматривают как важную веху в развитии ребенка. Теперь дети могут строить одно-двухсловные предложения.

Однословные предложения, которые называют также односоставными, появляются в бормотании годовалых детей, когда они стараются назвать то, что видят в окружающем мире, или хотят выразить какие-то свои желания. Как правило, первыми словами ребенка обычно бывают существительные. Когда освоены названия предметов, дети стараются расширить повествование о том, что они хотят сказать. Тогда-то их словарный запас и пополняется глаголами, прилагательными и другими частями речи.

В возрасте 1 года и 3 месяцев ребенок называет главным образом те предметы, которые так или иначе связаны с его желаниями и поведением. Самые первые слова обозначают те предметы, с которыми ребенок может играть (мяч, машинка и т. п.). Научившись употреблять слова применительно к определенной ситуации, дети вскоре начинают использовать их в описаниях других ситуаций, не замечая производимой нередко подмены их истинного значения.

Двусловные предложения, которые называются еще двусоставными, характерны для речи полуторагодовалых детей: «Машина сломалась!». Это так называемый «телеграфный стиль», который предполагает употребление главным образом существительных и глаголов, и лишь изредка — прилагательных, причастий и наречий. Словосочетания при таком стиле речи уникальны, ибо каждый ребенок изобретает их сам. Двусловные предложения, как правило, представляют собой устойчивые речевые единицы, а их образование подчиняется определенным

правилам. Переход от «телеграфной» речи к взрослой совершается довольно быстро и означает важный скачок в развитии ребенка. Примерно к 4 годам дети обычно изъясняются полными трех- или четырехсловными предложениями, включающими почти все части речи. Постепенно в речь детей входят множественное число, прошедшее и будущее время, предлоги, чего прежде не было.

Словарный запас детей в 1,5 года обычно содержит около 10 слов. К году и восьми месяцам он увеличивается до 50, а к 2 годам насчитывает более 200 слов. Двухлетние дети понимают гораздо больше, чем могут сказать сами.

Однако речь годовалых и полуторагодовалых детей различается не только в количественном отношении. В год и месяц они еще далеки от «использования» каких-либо синтаксических правил. Некоторые слова на какое-то время исчезают из лексикона детей, но затем появляются вновь — уже в словосочетаниях. К 2 годам словарный запас ребенка, как отмечает В. С. Мухина, состоит из 300 слов, а к 3-летнему возрасту составляет — 1200–1500 слов.

Психическое развитие ребенка раннего возраста происходит в постоянном общении со взрослым. В этом непосредственном общении идет развитие ведущей деятельности этого периода — предметно-манипулятивной. Ребенок не играет, а манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними.

Д. Б. Эльконин справедливо отмечал, что в овладении предметными действиями наряду с орудиями большую роль играют игрушки. **Игрушка — это предмет, моделирующий какой-либо предмет взрослого мира.** По отношению к игрушкам нет жесткой логики их употребления, и взрослый не навязывает ребенку способ действия с ними, игрушки полифункциональны, с ними можно делать все, что угодно.

На втором году дети начинают осознавать связи между различными предметами и их функциями. Все предметы в окружающем ребенка мире приобретают для него новое значение. Интерес к связям причины и следствия способствует тому, что дети учатся заводить, поворачивать, открывать и т. д. игрушки, чтобы получить какой-то результат: звук, прыжки, стук и прочее. Они уже умеют пользоваться выключателем, нажимать на кнопки заводных и автоматических игрушек. У 2-летних детей игра становится более сложной, содержательной. В полтора года дети узнают о предназначении многих вещей, закрепленном в культуре их социального окружения, и с этих пор игра становится все более символической. Они воображают, что в чашке, из которой они обычно пьют, есть чай или сок, даже когда их там нет.

Образы, которые используют дети в своих играх, похожи на реальные предметы, только, может быть, чуть-чуть уменьшенные. Ребенок может подметать пол какой-нибудь игрушкой, но обязательно напоминающей веник, а не просто палочкой, и то, что он представляет как чашку, должно напоминать настоящую чашку.

Игрушки для детей — одно из средств познания мира. Ребенку нужны разнообразные игрушки, которые расширяли бы его кругозор и обогащали речь.

В раннем возрасте ребенок получает так называемые автодидактические игрушки (сюда относятся матрешки, пирамидки и другие), которые несут в себе условия развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

Каждая такая игрушка имеет свою образовательную задачу. Эти игрушки дают возможность познакомиться с различными предметами и явлениями действительности. У детей формируются представления, развивается наблюдательность, восприятие, память, мышление. Такие игрушки имеют большое значение, прежде всего, для умственного развития детей.

В этом же возрасте ребенок получает множество игрушек — заместителей реальных предметов человеческой культуры: предметов быта (игрушечная мебель, посуда, кровать), орудий, машин и т. д. Через подобные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями.

Но уже к 2 годам дети могут использовать символы, поэтому их игра становится менее зависимой от точных копий предметов. Требование сходства образов с реальными предметами уступает место этим символам. «Веник» теперь не обязательно должен быть похожим на настоящий веник. В качестве него может оказаться прутик и любой другой предмет. Для имитации реальных предметов дети этого возраста часто используют в своих играх кубики, коробки, палочки и т. п.

А. Н. Леонтьев подразделяет предметно-манипулятивные игры на функциональные и конструктивные.

- Функциональные игры — с предметами, в которых раскрываются свойства предметов и способы действий с ними. Так, научившись открывать ящик ключом и многократно повторив это действие, ребенок переносит его в игровую ситуацию и, играя, делает рукой движение, напоминающее поворот ключа, сопровождая его характерным звуком: «трик-трак».

- Конструктивные игры — возникают на базе функциональных, в них ребенок осмысливает назначение предметов и их взаимодействие, овладевает способностью создавать что-то по известному образцу: строит дом, печет пироги и т. д.

В конце раннего возраста игра в своих первоначальных формах все же появляется. Это так называемая *режиссерская игра*, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Скажем, кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах мальчика в машину. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Но на следующем возрастном этапе они станут одним из источников сюжетно-ролевой игры.

Символическая деятельность ребенка раннего возраста начинает развиваться не только в предметно-манипулятивной игре, но и в изобразительной деятельности. Рисунок ребенка рассматривается исследователями как продукт образно-символического мышления, свойственного ребенку. Ж. Пиаже подчеркивает связь развития рисования с развитием *символической функции*, вкладывая в это понятие примерно тот же смысл, что и Л. С. Выготский, т. е. *способность к различению обозначаемого и обозначающего*. Таким образом, в этой концепции детское рисование выступает как одно из проявлений образно-символического мышления ребенка, как внешнее воплощение символов, образовавшихся путем интериоризации подражательных действий, носящих сугубо личный, индивидуальный характер.

Изобразительная деятельность ребенка в процессе своего становления проходит ряд стадий.

На период раннего возраста приходится первая стадия. Она часто именуется *стадией марания*. Первые пробы рисования — это настоящее марание, каракули. Дитя «играет» карандашом по бумаге, выводит какие-то линии и это его радует.

О стадии мараний А. А. Смирнов писал, что это стадия лишенных смысла штрихов. Ими ребенок еще не пытается выражать что-либо определенное. Они — только результат подражания тем действиям, которые он видит у взрослых. Он хочет сам водить карандашом по бумаге, как это делают взрослые. Он испытывает большое удовольствие и удовлетворение от того, что чувствует себя виновником появления каких-то линий на бумаге. Правда, карандаш еще не слушается его, ведет за собой руку часто совсем не туда, куда хочется ребенку. Но все же его рука оставляет после себя реальный, наглядный след. И это является для него предметом большой гордости. До-

вольно часто стадию каракулей или мараний считают сходной с гулением ребенка.

К. Бюлер назвал эту стадию «фонетикой рисования», в которой имеет место большая косность того материала, с которым играет ребенок. Стадия мараний продолжительна и неоднородна. Внутри этой стадии выделяют ряд этапов: подражание движениям взрослых; разглядывание каракулей; рисование линий; повторяющиеся каракули; орнамент (овладение первичной формой); появление изображения.

Затем наступает вторая стадия, *примитивных изображений*, когда случайная удача «привязывает» ребенка к чему-то такому, что очень похоже на образ, на изображение чего-то или кого-то, предмета или человека.

Из хаотических линий получаются иногда такие случайные сочетания, которые напоминают ребенку какие-либо реальные предметы, но без помощи самого «художника» определить смысл нарисованного постороннему человеку невозможно. Кошка изображается длинной, лишь относительно прямой линией, пересеченной множеством других, коротких. Дом бывает представлен несколькими неодинаковыми квадратами, расположенными рядом друг с другом.

Первые каракули ребенка относятся не к области изображения, а скорее к области представления. Многие рисунки детей свидетельствуют о несовершенном моторном контроле. Иногда их линии имеют странные зигзагообразные формы и совсем не совпадают в тех местах, где им, казалось бы, положено встретиться.

Таким образом, от стадии мараний ребенок переходит к стадии примитивных изображений. У него появляется умение нарисовать некоторые формы: неровные круги, нечто похожее на многоугольники, углы, отрезки линий.

Одна девочка 2 лет рисует множество изображений, похожих на круги, и говорит: «Это камушки». Спустя несколько месяцев «камушки» становятся крупнее, у некоторых появляются два огромных глаза и две отходящие линии, а также рот. «Это мама и Таня», — говорит девочка. Это так называемый период «*головоногих*». Иногда от головы с глазами и ртом в одну сторону отходят ноги, а в другую — руки.

Формы, по мере овладения ими, становятся для ребенка проводниками его мыслей, настроений, чувств, приобретают место в системе выразительных движений. Приблизительно с 4–5 года жизни ребенок вступает в третью стадию — *схематического изображения*.

В раннем детстве ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами *поведения в обществе*. Взрослые приучают малыша считаться с другими: «Не шуми, папа устал, он спит». На 2 году жизни у ребенка формируется эмоциональная реакция на похвалу. Это создает внутренние условия для развития самолюбия, чувства гордости, для формирования устойчивого положительно-эмоционального отношения ребенка к себе и своим качествам.

Овладевая возможностью выполнять без помощи взрослого разнообразные предметные действия, усваивая простейшие навыки самообслуживания, ребенок начинает понимать, что различные действия выполняет именно он. Внешне это выражается в том, что ребенок говорит о себе не в третьем, а в первом лице: «Я сам», «Я бегаю», «Возьми меня с собой» и т. д. Выделение себя среди других людей говорит о развитии самосознания ребенка. Появляется стремление к самостоятельности, складываются предпосылки к воле. Ребенок способен к самообслуживанию, умеет вступать в контакт с другими людьми с помощью речи, выполняет элементарные правила поведения и т. д. Взрослые в этот период испытывают определенные трудности в общении с детьми, так как дети не только протестуют против излишней опеки, но часто специально проделывают «запрещенные вещи», стремясь «быть большим» немедленно.

Таким образом, качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые 3 года, столь значительны, что наступает так называемый **кризис 3 лет**.

Кризис 3 лет — есть ломка взаимоотношений, до сих пор существовавших между ребенком и взрослыми. Это кризис социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Д. Б. Эльконин выделяет четыре основных «симптома возраста»: *негативизм, упрямство, строптивость, своеволие* и три второстепенных признака: *протест-бунт, обесценивание взрослых, детский деспотизм*.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, — *возникновение негативизма*. Негативизмом Д. Б. Эльконин называет такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок *не делает потому, что его об этом попросили*. Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то, что мать его об этом просит.

Именно таким путем ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношений с окружающими.

Второй симптом кризиса 3 лет — *упрямство*. Упрямство — такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребовал*. Он настаивает на своем требовании. Ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Третий симптом кризиса, описанный Д. Б. Элькониным, — *строптивость*. Строптивость направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни. Она выражается в своеобразном детском недовольстве. Строптивая установка сказывается не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам.

Четвертый симптом кризиса 3 лет — *своеволие*. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще три. Но они имеют второстепенное значение. Первый — *протест-бунт*; второй — *обесценивание взрослых*; третий — *детский деспотизм* (в семьях, где единственный ребенок) или *симптом ревности* (в семьях, где воспитываются несколько детей).

Кризис 3 лет — явление преходящее, но связанные с ним **новообразования** — **отделение себя от окружающих, сравнение себя с другими людьми** — важный шаг в психическом развитии ребенка.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Предметно-манипулятивная деятельность — ведущая деятельность в раннем возрасте. Ребенок учится пользоваться различными предметами и узнает их значение через непосредственное общение со взрослыми.

Кризис 3 лет — ломка взаимоотношений, до сих пор существовавших между ребенком и взрослыми. Это кризис социальных отношений, кризис выделения своего «Я».

Список литературы

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности. — М., 1995.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1996.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М., 2003.
4. Зеньковский В. В. Психология детства. — Лейпциг, 1924.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1999.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
7. Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. — М., 1985.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.
10. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М., 1991.
11. Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка. — М., 1927.
12. Флэйк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, Пэтси Скин. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1992.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). — М., 1960.

Тема 3. Развитие ребенка в дошкольном возрасте

Общая характеристика развития ребенка дошкольного возраста. Социальная ситуация психического развития ребенка в дошкольном возрасте.

Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность ребенка в дошкольном возрасте. Теории детской игры. Социально-историческое порождение, структура и функции детской игры. Основные закономерности развития игровой деятельности. Значение игры и игрушки для психического развития ребенка.

Развитие познавательных психических процессов в дошкольном возрасте. Основные психологические новообразования. Характеристика кризиса 7 лет. Проблема готовности ребенка к обучению в школе.

К дошкольному возрасту относится период от 3 до 6–7 лет. Это достаточно большой отрезок жизни ребенка. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений и стремится включиться в этот мир, проявляя свою возрастающую самостоятельность. Дошкольный возраст имеет большое значение в физическом и психическом развитии ребенка.

Анатомо-физиологическое развитие — это постепенное исчезновение младенческих черт и появление новых, характерных только для дошкольников. Увеличивается рост и вес ребенка. Увеличение веса происходит главным образом за счет развития мышц. У мальчиков в этом возрасте больше мышечных тканей, у девочек — жировых. К 5,5 годам толщина жирового слоя вполтину меньше, чем у 9-месячного ребенка, поэтому дошкольники выглядят более худыми, чем малыши. У 3-летних детей количество жировых клеток такое же, как и у взрослого. Увеличение жирового слоя происходит за счет роста объема, а не количества жировых клеток. Рост мышечных тканей у дошкольников постепенно замедляется, отставая от роста других тканей, но в подростковом возрасте он снова набирает высокие темпы.

Организм развивается неравномерно, вследствие чего у детей в возрасте от 3 до 6 лет заметно меняются пропорции тела. В результате центр тяжести, который прежде был расположен довольно высоко, теперь сместился вниз. Это позволяет детям передвигаться гораздо увереннее и быстрее.

Заметные изменения происходят и с нервной системой, мозгом, хотя эти внутренние перемены наблюдать труднее, чем внешние. Мозг увеличивается в размерах, на нем образуются новые извилины, он как бы сморщивается и уплотняется. У взрослого мозг весит около 1,4 кг, а по объему равен примерно двум кулакам. К 5 годам мозг ребенка по размеру составляет почти 90% мозга взрослого. И по весу он в этом возрасте ближе к мозгу взрослого, чем любой другой орган.

Головной мозг состоит из двух полушарий, которые выполняют разные функции. Левое полушарие ответственно за речь и управление двигательными актами. Область зрительно-пространственных и многих других восприятий находится в ведении правого полушария. Связи между ними у детей до 2 лет еще очень слабы, но потом значительно укрепляются.

Некоторые исследователи полагают, что у мальчиков и девочек мозг развивается по-разному. Согласно их мнению, раннее доминирование левого полушария объясняет лучшую способность девочек к усвоению навыков речи по сравнению с мальчиками. Существует также предположение о том, что у мальчиков в этом возрасте доминирует правое полушарие, и потому у них раньше, чем у девочек, развивается двигательная активность.

Мягкие хрящи постепенно превращаются в твердые кости, которые увеличиваются в объеме. Такие факторы, как недоедание и переутомление, представляют серьезную угрозу формированию костной системы дошкольника.

У большинства детей все молочные зубы вырастают к 2 годам, но к 5 годам они начинают выпадать (у некоторых — к 4 годам). Первые постоянные зубы появляются, как правило, в 6—7 лет. Преждевременное разрушение молочных зубов может привести к смещению постоянных. Молочные зубы помогают постоянным занять нужное положение

В возрасте от 3 до 5 лет совершенствуются многие двигательные навыки и координация движений. Дети осваивают такие виды двигательной активности, как бросание мяча и катание на велосипеде. Поначалу их движения резки и угловаты, но по мере накопления опыта

они становятся более плавными, ритмичными и лучше скоординированными. Бросая мяч, катаясь на велосипеде, дошкольники развивают и другие двигательные навыки. Они уже могут дольше, чем прежде, сидеть на одном месте, но если начинают двигаться, то делают это энергично и более целеустремленно.

У детей в возрасте от 3 до 6 лет заметно увеличиваются сила, скорость движений, улучшается их координация — важнейшие компоненты любого вида двигательной активности. В эти годы дети учатся выполнять движения с большей скоростью и более быстрой реакцией. К 4 годам у детей усиливается чувство равновесия. Некоторые дети могут в 5 лет выполнять одновременно два и более видов двигательной активности, например бежать, подпрыгивая, и подбрасывать вверх или ударять об землю мяч.

Дети в этом возрасте успешно осваивают бег, прыжки, умеют поддерживать равновесие, взбираться куда-нибудь без подсказки и подстраховки. Но такие более сложные виды активности, как плавание, катание на лыжах, метание шариков, развиваются у детей не спонтанно, а благодаря обучению.

Ребенок 3 лет умеет рисовать карандашами, самостоятельно кушать, расстегивать пуговицы, кнопки и молнии, обуваться. К 4 годам улучшение координации «глаз — рука» позволит ему не только расстегивать, но и застегивать молнии, кнопки и пуговицы, свободно поворачивать дверную ручку, резать ножницами бумагу и ткань. Ребенок умеет различать лицевую и изнаночную сторону одежды, одевается и раздевается, умеет наливать в чашку и тарелку молоко, умываться и чистить зубы. К 5 годам ребенок застегивает пуговицы, вставляет и завязывает шнурки. Таким образом развивается тонкая моторика.

В самом начале дошкольного возраста социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую *социальную ситуацию*, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Ребенок впервые выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые они предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с окружающими. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

А. Н. Леонтьев считает, что в этот период жизни мир окружающих людей как бы распадается для ребенка на два круга.

Первый круг — это близкие люди: мать, отец или те, кто заменяет их ребенку. Отношения с ними определяют отношения ребенка со всем остальным миром. Второй, более широкий круг представляют все другие люди, отношения к которым опосредованы отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге.

Известно, как своеобразно отношение детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредничеству в своих отношениях со сверстниками.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3–5 лет, это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. И здесь основную роль играет воспитатель — опять-таки в силу его личных отношений, установившихся с детьми.

Мир взрослых людей, мир их отношений так интересует ребенка, что он хочет активно действовать в этом мире. Но напрямую это невозможно, и ребенок находит способ действовать, но не в прямой, а в опосредованной связи с этим миром, через особый вид деятельности — *сюжетно-ролевую игру*, которая начинает бурно развиваться с 4-летнего возраста и позволяет ребенку смоделировать отношения взрослых. Предмет этой деятельности — взрослый человек как носитель общественных функций и отношений, потому социальная ситуация, характерная для дошкольного возраста, называется **«ребенок — общественный взрослый»**.

Сюжетно-ролевые игры детей глубоко изучены в исследованиях отечественных (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) и зарубежных психологов (Ж. Пиаже, В. Штерн и др.).

Сущность этих игр состоит в том, что в них отражаются различные стороны жизни, особенности деятельности и, что очень важно, взаимоотношения взрослых. Игра в этом смысле дает ребенку возможность отреагировать на ситуации, которые для него неприятны, запутаны, сложны. Таким образом ребенком приобретаются и уточняются знания об окружающей действительности, сначала эмоционально, а потом интеллектуально осваивается система человеческих отношений. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в нашем символическом мире — мире смыслов и ценностей, в то же время исследуя, экспериментируя, обучаясь.

В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символом чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытал. Иногда связь совершенно очевидна, а иногда она может быть отдаленной. В любом случае, игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт.

Обусловленность *сюжетов* детских игр социальными условиями жизни — несомненный факт, признаваемый многими исследователями. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе. Так, игры, связанные с бросанием, игры в куклы, игры в войну выходят из рамок времени и пространства, социального слоя национальной дифференцировки, процесса культуры.

По мысли В. Штерна, изменчивость *сюжетов* игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Различия лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн, А. Адлер) или сексуальные влечения (З. Фрейд).

В отечественной психологии игра понималась как деятельность, социальная по происхождению, по структуре, по содержанию.

По мнению Л. С. Выготского, игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Л. С. Выготский подчеркивал, что ребенок в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, создает новое творческое построение, образ, принадлежащий ему самому. Особенность игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно действенной форме: ребенок использует один предмет, в качестве заместителей реальных предметов, осуществляющих символизацию.

Наряду с влиянием игры на развитие познавательных функций, отечественные психологи подчеркивали ее роль в формировании важнейших личностных новообразований, прежде всего **произвольности**. Игра представляет собой *школу произвольности, воли и морали*. Игра выступает как деятельность, реализация которой требует от ребенка отказаться от сиюминутных желаний и подчинения правилу в пользу выполнения принятой на себя *роли* и тем самым обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения.

Рольевые игры — это всегда совместные, групповые игры. В игровом коллективе у детей появляется потребность регулирования взаимоотношений со сверстниками. Между ними складываются определенные нормы поведения, появляются нравственные чувства. Дети часто спорят о том, что бывает и чего не бывает: «Мамы так не делают!», «Разве доктор так обращается с больными?» и т. д. Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, налагаемые ею.

Специфичность дошкольной игры заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим подчинением *правилам игры*. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач.

А. Н. Леонтьев рассматривал игру как естественный для ребенка вид деятельности, *мотив* ее лежит в самой ее сущности. В игре перерабатываются полученные из окружающего мира впечатления, знания. Ярко проявляются особенности мышления, воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Игровое действие позволяет ребенку выразить самые фантастические желания, свои мечты, ему открываются широкие просторы для проявления творчества, активности, смекалки.

Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных отношений и ситуаций. По мнению Д. Б. Эльконина, конкретный характер отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень разным. Это и отношение сотрудничества, взаимной помощи, разделение труда, заботы и внимания людей друг к другу, но это могут быть и отношения деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Игровые действия, которые использует ребенок, всегда реальны и социальны. В них он овладевает действительностью, обогащая и свой социально-нравственный опыт.

Игровая деятельность — это специальный социально определяемый вид совместной деятельности, в котором дети не просто копируют взрослых, но и ставят себя в соответствующие ситуации, пытаются осмыслить и воссоздать их действия, моделируя их отношения. Освоенные в игровой деятельности общественные функции и социальные отношения четко проявляются затем в индивидуальных отношениях ребенка.

В игре у детей развивается осознанность восприятия окружающего мира, тренируется наблюдательность, пробуждается фантазия, укреп-

ляется память. Игра поощряет детей мыслить, следовательно, способствует развитию речи.

Игрушки для детей — одно из средств познания мира. Игрушки помогают развивать у детей органы чувств, тренировать координацию движений, оказывают влияние на их духовное развитие.

В этом возрасте наиболее любимые детьми игрушки — те, которые стимулируют их собственную активность: моторную (мячи, лошадки, машинки и т. п.), строительную (всевозможный строительный материал — конструкторы и т. п.) и социальную (куклы всевозможных типов, посуда, мебель, домики и т. п.).

Наоборот, игрушки, с которыми ребенок более или менее пассивен, не любимы детьми. Обычная судьба так называемых заводных игрушек (вообще механическидвигающихся, где ребенок только смотрит, как они двигаются) — такова, что после первых дней увлечения ими ребенок забрасывает их, или пытается разобрать, увидеть, что у них внутри.

Возможности игры расширяются с появлением *символических* игрушек — изображающих или обозначающих какие-то другие предметы или события. Но не только за счет самих символических предметов, а потому, что они событийные (опоры) и помогают выстраивать целый мир (особые игровые реальности). Если палочка — это лошадка, то она может скакать, она ест, пьет и т. п. С помощью символических игрушек, выступающих в игре как предметные опоры, ребенок строит сложный мир с интересными событиями, которые он проживает и переживает.

В формировании символических предметов можно выделить два этапа.

На **первом** этапе ребенок учится замещать какой-то предмет знаком-моделью или знаком-символом, например: солнце — красный круг с лучами, а лошадь — рисунком лошади или палочкой.

На **втором** этапе знак, обозначающий предмет, начинает использоваться не только в своей непосредственной функции знака, но и как самостоятельный предмет — нарисованное солнце или палочка-лошадка. Поэтому ребенок и действует и с ними по-настоящему: скачет, кормит, ходит по небу.

К *сюжетным* игрушкам относятся такие, которые наталкивают ребенка на игру с определенным содержанием. Это игрушечные звери, домашние животные и прочие. Некоторые из этих игрушек заменяют кукол. Игрушечных животных можно кормить, укладывать спать и т. д.

Особое место среди игрушек занимают *куклы и мягкие игрушки*. Они не только игрушки, а товарищи по игре, особенно для детей, не имеющих дома сверстников, с которыми они могли бы играть. Кукла в игре заменяет человека и выполняет различные роли. Это может быть ребенок, за которым надо ухаживать, может быть ученик, а играющий ребенок — учитель; она может приходить в гости и т. д.

Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые показывает взрослый: качает куклу, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у каждого дошкольника — не только у девочек, но и у мальчиков.

В этом возрасте у многих детей есть любимые игрушки, которые они носят повсюду с собой. Это, чаще всего, мягкая игрушка, дающая ребенку приятное ощущение. Игрушка обычно используется как источник утешения в те моменты, когда ребенок расстроен или устал, и почти всегда — во время укладывания спать. Подобные игрушки каким-то образом связывают ребенка с матерью и используются как источник утешения в моменты ее отсутствия. Появление таких «объектов переноса» знаменует собой переходную стадию от исключительно тесных отношений с матерью к более широкому рангу социальных взаимоотношений.

В школьные годы значение привязанности к вещам обычно постепенно уменьшается. Возраст, в котором ребенок перестает использовать игрушку в целях успокоения, чрезвычайно варьируется. Обычно в течение первых лет обучения в школе игрушки уже не используются в подобных целях днем, но они могут продолжать оставаться необходимыми в ночное время до 10–13 лет, особенно девочкам.

Куклы — копии человека — имеют разное предназначение в игре. Девочка ухаживает за своей куклой, пополняя ее наряды, обставляя мебелью ее дом.

Большую группу составляют *строительные игрушки*. Сюда входят и разборные домики, и строительные материалы и прочее. Строительный материал необходим для творческой игры ребенка. Из него можно возвести кукольный домик, мост, лестницу — да мало ли построек, которые могут оказаться необходимыми в игре. Нередко ролевая игра

и начинается с постройки. Лишь закончив ее, ребенок начинает обыгрывать построенное: заселяет дом жильцами, переезжает по мосту на автомобиле и т. д. Строительные игрушки побуждают ребенка самого пытаться конструировать, находить новые возможности привычных вещей.

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, в качестве игрушек часто используются различные материалы (игровые материалы): это и бытовые предметы (катушки от ниток, гвоздики, спички и пр.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепочки, цветочки и пр.). Взрослый подсказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных игрушек. Эти материалы нужны почти во всякой игре, потому что они могут заменять самые разнообразные предметы.

Игрушки — копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам тем, что ребенок познает их функциональное назначение, что помогает ему психологически войти в мир существующих вещей.

Многие дети проводят долгое время с новой игрушкой, пытаясь узнать, «как работает» эта игрушка, выясняя ее предназначение. При этом переключатели будут выдернуты, подвижные части изменены и т. д. Эти действия являются тем способом, благодаря которому ребенок познает действительность. Этот момент является важным, поскольку исследовательская деятельность является одним из главных способов понимания детьми природы вещей. Вероятно, что та степень, в которой родители развивают и укрепляют интересы ребенка к исследованию, влияет на его интеллектуальное развитие.

Игрушка — средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые он сам создает в своем воображении на основе собственного опыта. Ребенок, играя с игрушкой, учится рефлексии, эмоциональному отождествлению. Он переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию.

Благодаря тому, что куклы — герои сказок несут в себе эталонность нравственного облика, ребенок сосредотачивает на ней весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений.

В старшем дошкольном возрасте в игры вводятся правила, налагающие определенные ограничения на поведение партнеров: прятки,

фанты, спортивные игры. Это так называемые *игры по правилам*, которые непосредственно предшествуют учебной деятельности и более широко представлены в жизни школьников и взрослых. В них ребенок научается сознательно подчиняться правилам, причем эти правила легко становятся для него внутренними, не принудительными. Способность подчиняться правилам и переход к внешним правилам имеет особое значение для формирования предпосылок учебной деятельности. Овладение правилами в игре учит ребенка управлять своим поведением, подчинять определенной задаче.

Формирование личности ребенка происходит в таких видах деятельности, как **изобразительная** и **конструктивная**. Особенность этих видов деятельности в том, что их результат — определенная вещь: рисунок, вылепленная из пластилина фигурка, модель машины и т. д.

Для того чтобы научиться рисовать, лепить, конструировать, ребенку необходимо правильно вычленять свойства предметов: форму, величину, цвет, расположение предметов в пространстве. У него должны быть хорошо сформированы и включены в сложные познавательные акты сенсорные процессы (ощущения), т. е. ему нужно иметь представление о предмете, о его отдельных частях и их пространственном положении.

Рисунки детей, начиная с 5 лет, уже отражают важные общественные события, национальные традиции и культурные особенности страны. Однако содержание представлений о красивом и некрасивом у детей разных народов во многом совпадает. Красивое для всех детей — это приятные впечатления (цвет, форма предметов, орнаменты), положительные, одобряемые окружающими поступки людей, красоты природы и т. д. Некрасивое — все неприятное, страшное и пугающее, то, что осуждается окружающими: грязные, неумытые дети, неряхи, драки, убийства, пьяные, грубые люди, война. Как правило, все «красивое» дети изображают яркими красками, часто с нарядными орнаментами, а «некрасивое» рисуют темными красками, нарочито плохо изображая рисунок.

Тематика детских рисунков зависит и от пола ребенка. Так, мальчики рисуют: автомобили, самолеты, танки, корабли, войны, драки и т. д. Девочки, как правило, рисуют «хорошеньких девочек», принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, мам, гуляющих с детьми, и т. д.

Анализ рисунков детей разных стран и детей нашей страны в различные исторические периоды показывает, что без всякого специального намерения в них проявляются идеологическая и культурная направленность общества, жизненные позиции и оценки взрослых.

Л. С. Выготский называет детский рисунок своеобразной «графической речью», и раннюю мнемотехническую стадию этой «речи» можно считать предвестницей будущего письма. Но при этом он находит, что такая речь является символами первого порядка, непосредственно означающими предметы или действия. Ребенок на этой ступени не доходит до символизма второго порядка, заключающегося в том, что создаются письменные знаки для устных символов-слов.

Детское рисование, с этой точки зрения, обеспечивает упражнение в символическом представлении заместителей реальных предметов. При этом оно обогащает и другой вид знаковой деятельности ребенка — речь, развитие которой в значительной степени детерминировано формированием предметных зрительных образов.

Одним из видов деятельности в дошкольном возрасте становится **восприятие сказки**.

Сказка рассматривается отечественными и зарубежными исследователями и как произведение искусства, и как культурное наследие, которое передается ребенку в повествовательной форме. В сказке запечатлены осознанные и неосознанные проблемы, важные для людей, и способы решения этих проблем. Сказка способствует развитию воображения, а это необходимо для решения ребенком его собственных проблем.

Дети любят слушать сказки. Им доступен и понятен язык и стиль сказки. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. Ребенок отождествляет себя с положительными героями.

Д. Б. Эльконин считал, что понимание сказки в дошкольном возрасте глубоко своеобразно, поскольку опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям. Понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребенок входит в ситуацию действия героя и вместе с ним проживает его жизнь, успехи и неудачи.

В дошкольном возрасте под влиянием игровой, художественной, конструкторской деятельности у ребенка складываются сложные виды аналитико-синтетической деятельности.

Так, интенсивно развивается **сенсорно-перцептивная сфера** — совершенствуются ощущения, восприятия, наглядные представления. У детей повышаются острота зрения, точность цветоразличения, развиваются фонематический и звуковысотный слух. Знакомство детей с цветом, формой, пространственным расположением предметов способствует накоплению запаса представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые становятся все более устойчивыми.

Наряду с восприятием совершенствуется и **внимание** дошкольников. Если у младшего дошкольника преобладает непроизвольное внимание, вызываемое внешне привлекательными предметами, событиями и людьми, то у старшего дошкольника проявляется способность к произвольному сосредоточению внимания, особенно если оно регулируется речью.

Развитие **памяти** у дошкольников также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. Причем, если у детей раннего дошкольного возраста доминирует зрительно-эмоциональная память (у музыкально одаренных детей неплохо развита и слуховая память), то у старших дошкольников появляются первые признаки смыслового запоминания.

Известно, что развитие памяти тесно связано с развитием **мышления**. Мышление дошкольника развивается от наглядно-действенного, а затем наглядно-образного к словесно-логическому, начинающему формироваться к концу дошкольного возраста. Словесно-логическое мышление предполагает умение оперировать словами и понимать логику рассуждений.

Способность ребенка использовать словесные рассуждения при решении практических задач наиболее ярко проявляется уже в среднем дошкольном возрасте, в описанном Ж. Пиаже (1932) феномене эгоцентрической речи. **Эгоцентрическая речь** — *разговор вслух с самим собой без попытки передать информацию кому-либо*. Сначала эта речь обслуживает всю автономную деятельность ребенка по решению практических задач и во внешней, словесной форме способствует сосредоточению внимания дошкольника на отдельных моментах деятельности, служит средством управления кратковременной и оперативной памятью.

Постепенно эгоцентрические высказывания ребенка переносятся на начало деятельности и начинают выполнять функцию планирования. В старшем дошкольном возрасте, когда этап планирования переходит во внутренний план, эгоцентрическая речь постепенно исчезает, сменяясь *внутренней речью* (речью про себя), которая, собственно, и является «носителем» понятий. Развивается и *диалогическая речь* ребенка.

В старшем дошкольном возрасте происходит обогащение словарного запаса ребенка. Развитие речи дошкольника в большой степени зависит от общего социокультурного уровня его окружения, от социальных обстоятельств развития ребенка. Если в 20-е гг. прошлого века

средний активный словарный запас у детей нашей страны составлял 400–600 слов, то сейчас он равняется 1200 словам. Примерно на 500 слов возрос словарь современного 6-летнего ребенка по сравнению с его сверстником начала XX в.

В дошкольном возрасте происходит и быстрое развитие **воображения**: от *репродуктивного* — в начале, к *творческому* и преобразующему в конце этого периода. Воображение ребенка складывается в игре и на первых порах неотделимо от восприятия предметов и игровых действий с ними. Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника: в рисование, лепку, сочинение сказок и стихов.

К концу дошкольного детства в игровые виды деятельности начинает включаться специально организованное взрослым обучение.

Дошкольный возраст, по словам А. Н. Леонтьева, — это этап первого рождения личности, которой знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам.

Ребенок способен преодолевать собственные непосредственные побуждения, способен к опосредованному поведению. Мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы. Старшие дошкольники могут преодолевать свои непосредственные желания и действовать по принципу «Надо!».

В личности ребенка дошкольного возраста получают развитие активность и направленность, формируются первичные этические инстанции и моральные чувства. Чувство долга зарождается в самом начале возрастного периода под влиянием оценки, которую дает взрослый, совершенному поступку. Исходя из этой моральной оценки, дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действиям и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим — первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». Под влиянием взрослых происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но перестройка отрицательных переживаний. Положительная моральная оценка со стороны взрослого придает позитивную оценку даже тем действиям, которые обычно совершаются ребенком с полным равнодушием.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его **самосознания**, которое у дошкольника наиболее ярко проявляется в **самооценке** и осмыслении своих переживаний.

Самооценка формируется к концу дошкольного возраста, и ее содержанием является состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, выделенным в данном коллективе.

Как особый психологический феномен самооценка является условием и средством формирования таких итоговых продуктов самосознания, как «образ Я» и «Я-концепция».

«Образ Я» есть некоторая система многообразных знаний субъекта о себе, имеющих разную степень осознанности, дифференцированности, обобщенности, функционирующих в неразрывном единстве. В качестве генетически исходной формы «образа Я» в исследованиях рассматривается «образ самого себя», репрезентирующий целостное отношение ребенка к себе.

«Я-концепция» рассматривается как функционирование знаний субъекта о себе на более высоком уровне — как сложившаяся, иерархически организованная, обобщенная и устойчивая система, носящая вместе с тем динамический характер; в «Я-концепции» исследователи видят константный компонент самосознания, определяющий общее самочувствие личности. Отражение в «Я-концепции» интегрированных знаний субъекта о себе позволяет ему ощущать собственную определенность, самоидентичность и целостность. «Я-концепция» детерминирует не только восприятие субъектом разных сторон собственной личности, но и окружающего мира. Самооценка выступает в качестве санкционирующего механизма «Я-концепции», обеспечивающего иерархизацию знаний человека о себе. Р. Бернс отмечал, что в более узком смысле «Я-концепция» и есть самооценка.

Структура самооценки представлена двумя компонентами: когнитивным и эмоциональным.

Когнитивный компонент отражает знания человека о себе различной степени оформленности и обобщенности — от элементарных представлений до концептуально-понятийных.

Эмоциональный компонент отражает отношение человека к себе, накапливающийся у него «аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализаций намечаемых целей. Знания о себе человек приобретает в социальном контексте, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависят от значимости для него оцениваемого содержания. Любая самохарактеристика содержит оценку, функционирующую в той или иной степени проявленности.

Основу когнитивного компонента самооценки составляют интеллектуальные операции *сравнения себя с другими* людьми, сопоставление своих качеств с *внутренними эталонами* или *результатами деятельности других*.

Становление самооценки в возрастном аспекте связано с овладением ребенком более совершенными *способами самооценивания*, с расширением и углублением знаний о себе, с их обобщением и наполнением «личностными смыслами», с усилением их побудительно-мотивационной роли. Эмоционально-ценностное отношение к себе с возрастом также постепенно дифференцируется и обобщается.

Существует определенная динамика соотношения когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в возрастном аспекте. Дошкольный возраст характеризуется недостаточным развитием когнитивного компонента и преобладанием эмоционального компонента. В силу этого положительное отношение ребенка к себе более выражено. Зачастую это заимствовано из отношений взрослых к ребенку. Появление подлинной самооценки, то есть устойчивого, внеситуативного отношения к себе, Л. С. Выготский связывает с кризисом 7 лет.

Экспериментальные изучения самооценки на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов свидетельствуют, что именно в этот период происходит качественный скачок в изменении отношения ребенка к самому себе.

Если самооценка дошкольника целостна, т. е. ребенок различает себя как субъекта деятельности и себя как личность, то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована. Установлено, что если у детей 3–5 лет наблюдаются «неспецифические» реагирования на оценку взрослого, которые заключаются в том, что самооценка не меняется в ответ на замечание или порицание, то реакцию дошкольников 6–7 лет уже можно назвать специфической. Специфическое реагирование выражается в том, что переживания успеха ведут к повышению самооценки, а неуспеха — к ее снижению.

В процессе обучения ребенка в начальной школе интенсивно развивается когнитивный компонент самооценки. Ребенок овладевает понятийными формами мышления и значительно продвигается в интеллектуальном отношении. Мышление в понятиях, отмечал Л. С. Выготский, приносит ребенку «понимание действительности, понимание другого и понимание себя».

Итак, к моменту перехода на новую возрастную ступень развития у ребенка возникает ряд психологических новообразований.

1. Цельное детское мировоззрение.
2. Первичные этические нормы и эталоны.
3. Иерархия (соподчинение) мотивов.
4. Детское самосознание и самооценка.

В 6 или 7 лет ребенок в какой-то момент своего развития проходит через **кризис**. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис 7 лет связан с тем, что ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л. И. Божович, **кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребенка**.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые мотивы, интересы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и будет играть еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л. С. Выготский называет **обобщением переживаний**. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых

ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживание приобретает новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т. д. С другой стороны, внутренняя жизнь — жизнь переживаний — влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка — его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменений этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности, так же, как и склонность к капризам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Итогом развития ребенка в дошкольном детстве является его **психологическая готовность к обучению в школе**.

Проблема готовности ребенка к школе является важной с точки зрения его успешного обучения и освоения школьных знаний, с точки зрения адаптации ребенка к школе и с точки зрения развития личности ребенка.

Традиционно под **психологической готовностью к школьному обучению** понимается *уровень психического развития ребенка, необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников*.

В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе основана на трудах Л. С. Выготского.

Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в *«зону ближайшего развития»* ребенка. «Зона ближайшего развития» определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи.

Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически неготовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его «зоны ближайшего развития» требуемой он не сможет усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Выделяют несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Это определенный **уровень мотивационного развития** ребенка, включающий *познавательные и социальные мотивы учения*, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным признавался мотивационный план.

По мнению Л. И. Божович, ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что у него уже есть потребность занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ

в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного внутренней позиции школьника. Этому новообразованию придается очень большое значение, поскольку *внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению*.

Следует заметить, что именно школа является связующим звеном между детством и взрослостью. И если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы строго обязательно, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному и для ребенка, и для окружающих его взрослых.

В дальнейшем авторы, исследующие психологическую готовность к школе, особое место в изучаемой проблеме уделяли развитию **произвольного поведения** ребенка.

Так, Д. Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает очень трудно.

Фактически это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в 1 классе.

Существуют и другие подходы к определению психологической готовности детей к школе, когда, например, основной упор делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяется три сферы: отношение к взрослому, отношение к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

Важной частью психологической готовности детей к обучению является **социально-психологическая готовность к школе**. Одной из центральных составляющих социально-психологической готовности является *коммуникативная компетентность*. Каждому ребенку необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, уступать в одних обстоятельствах и уметь не уступать в других. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям.

При изучении **интеллектуального компонента психологической готовности к школе** акцент делается на уровень развития *интеллектуальных процессов*. Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания.

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе И. В. Дубровина выделяет еще одну — **развитие речи**. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т. е. у него должен быть развит фонематический слух.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. Могут быть следующие цели, преследуемые при диагностике готовности к школе:

- 1) понимание особенностей психического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;
- 2) выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;
- 3) распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
- 4) отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению.

По итогам диагностического обследования могут создаваться специальные группы и классы развития, в которых ребенок сможет подготовиться к началу систематического обучения.

Так постепенно, на основе описанных исследований, складывается традиционный подход к понятию психологической готовности к школьному обучению, в котором в настоящее время выделяется три

аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

Под *интеллектуальной зрелостью* понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация. Понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К *социальной зрелости* относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения (по И. В. Дубровиной).

Кроме традиционного подхода в психологии возможен иной взгляд на проблему готовности к школе через понятие **индивидуальности**, основанный на концепции Б. Г. Ананьева. Ключ к решению проблем школьной дезадаптации лежит здесь в развитии индивидуальности дошкольников

Б. Г. Ананьев рассматривает проблему детской индивидуальности и подчеркивает, что основными ранними ее вехами является поступление ребенка в школу, обуславливающее более обширный круг социальных связей. Б. Г. Ананьев определяет индивидуальность *как полисистемное образование, интегрирующее важнейшие свойства субъекта деятельности, личности и индивида, присущие определенному, конкретному человеку.*

Таким образом, в настоящее время существует три подхода к проблеме школьной зрелости.

1. *Унитарный* подход — готовность к школе определяется одним компонентом (например, произвольностью поведения по Д. Б. Эльконину).
2. *Комплексный* подход — готовность к школе определяется несколькими (двумя-тремя) компонентами (А. Д. Андреева, Л. И. Божович, Н. Л. Васильева и др.).
3. *Системный* подход — готовность к школе через развитие индивидуальности как полисистемного образования.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Готовность к школьному обучению — понимается уровень психического развития ребенка, необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Игровая деятельность — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Кризис 7 лет — связан с тем, что ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы.

Сюжетно-ролевая игра — в ней отражаются различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношения взрослых.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. — М., Воронеж, 1996.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. — М., 1980.
4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — СПб., 2001.
5. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой. — М., 1987.
6. *Басов М. Я.* Игра // Избранные психологические произведения. — М., 1975.
7. *Божович Л. И.* Проблема формирования личности. — Воронеж, 1995.
8. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1967.
9. *Выготский Л. С.* Детская психология. Т. 4 — М., 1984.
10. *Воронова В. Я.* Творческие игры старших дошкольников. — М., 1981.
11. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М., 2004
12. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991.

13. *Дубровина И. В.* Практическая психология образования. — М., 1997.
14. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. — М., 1998.
15. *Новоселова Л. С.* Игра дошкольника. — М., 1989.
16. *Карпова С. Н., Люсюк А. Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. — М., 1986
17. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
18. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М., 1997.
19. *Лурия А. Р., Юдович Ф. Я.* Изменения в структуре игры в связи с развитием речи. — М.: 1981.
20. *Лендред Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1998.
21. *Менджерцкая Д. В.* Воспитателю о детской игре. — М., 1992.
22. *Мухина В. С.* Детская психология. — М., 1995.
23. *Мухина В. С.* Психология детства и отрочества. — М., 1998.
24. *Новоселова М. А.* Игра дошкольника. — М., 1989.
25. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. — М., 1996.
26. *Розин В. М.* Что такое игра. — М., 1998.
27. *Эльконин Д. Б.* Психологическое развитие в детских возрастах. — М., 1997.
28. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1999.

Тема 4. Развитие ребенка в младшем школьном возрасте

Общая характеристика развития ребенка в младшем школьном возрасте. Социальная ситуация развития ребенка в младшем школьном возрасте.

Характеристика учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Развитие мотивов учения. Динамика изменения отношений к школе, учителю, учебным предметам. Развитие познавательных психических процессов младшего школьника.

Развитие личности младшего школьника. Роль самооценки в младшем школьном возрасте. Понимание себя в процессе усвоения знаний в начальной школе. Особенности усвоения моральных норм и правил поведения.

Младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет) называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств: легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления.

Учение для него значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Как пишет В. В. Давыдов, младший школьный возраст — это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного полного и неполного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неиз-

менными. По мнению В. В. Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

В этот период происходит активное **анатомо-физиологическое** созревание организма. Отмечается наибольшее увеличение мозга — от 90% веса мозга взрослого человека в 5 лет и до 95% в 10 лет. Продолжается совершенствование нервной системы. Развиваются новые связи между нервными клетками, усиливается специализация полушарий головного мозга. К 7–8 годам нервная ткань, соединяющая полушария, становится более совершенной и обеспечивает их лучшее взаимодействие. Эти изменения нервной системы закладывают основу для следующего этапа умственного развития ребенка. К 7 годам совершается морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий, что создает возможности для осуществления целенаправленного произвольного поведения, планирования и выполнения программ действий.

К 6–7 годам возрастает подвижность нервных процессов, отмечается большее, чем у дошкольников, равновесие процессов возбуждения и торможения, хотя процессы возбуждения преобладают (что определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость, повышенная эмоциональная возбудимость и т. п.).

Возрастает функциональное значение второй сигнальной системы, слово приобретает обобщающее значение, сходное с тем, какое оно имеет у взрослого человека. В целом, можно сказать, что у детей 7–10 лет основные свойства нервных процессов по своим характеристикам приближаются к свойствам нервных процессов взрослых людей. Вместе с тем эти свойства у отдельных детей еще очень неустойчивы, поэтому многие физиологи считают, что говорить о типе нервной системы у младших школьников можно лишь условно.

В этом возрасте происходят также существенные изменения в органах и тканях тела, существенно повышающие, по сравнению с предшествующим периодом, физическую выносливость ребенка. Все это создает благоприятные анатомо-физиологические предпосылки для осуществления учебной деятельности.

Из особенностей анатомо-физиологического созревания заслуживают также внимания следующие моменты: развитие крупных мышц опережает развитие мелких, и поэтому дети лучше выполняют сравнительно сильные и размашистые движения, чем те, которые требуют точности, что необходимо учитывать при обучении детей письму. Важно также иметь в виду неравномерность анатомо-физиологического созревания детей.

Возросшая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной высокая утомляемость. Их работоспособность обычно резко падает через 25–30 мин урока и после второго урока. Дети очень утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков, мероприятий. Все это необходимо специально учитывать, имея в виду и уже упоминавшуюся повышенную эмоциональную возбудимость.

В школе возникает новая структура отношений: «ребенок—взрослый» дифференцируется на «ребенок—учитель» и «ребенок—родители», а отношение «ребенок—дети» остается неизменным.

Система «ребенок—учитель» является ведущей и начинает определять отношения ребенка к родителям и к детям.

Впервые отношение «ребенок—учитель» становится отношением «ребенок—общество». Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок переходит от свободного от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться. Вместе со своими обязанностями школьник получает и новые правила. Он может претендовать на серьезное отношение взрослых к своему труду, он имеет право на свое рабочее место, необходимое для его занятий время. Получая хорошую оценку за свой рабочий труд, он может ждать по отношению к себе со стороны взрослого не только похвалы, но и уважения.

В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. Д. Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относиться к эталону, который вводит учитель. К 3 классу положение меняется и значимость учителя снижается.

Ситуация «ребенок—учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо.

Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется **учебной деятельностью**.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей поскольку:

- во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом;
- во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов.

В учебной деятельности, по словам В. В. Давыдова, происходит овладение содержанием разных форм общественного сознания (науки, искусства, морали и права) как продукта организованного мышления многих поколений людей (точнее, их теоретического мышления). У ребенка возникает отношение к действительности, которое связано у него с формированием теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются **психологическими новообразованиями младшего школьника**.

Согласно этой концепции учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся.

Определяя *структуру учебной деятельности*, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин выделяют в ней следующие структурные компоненты:

- мотивация;
- учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме знаний;
- учебные действия;
- контроль, переходящий в самоконтроль;
- оценка, переходящая в самооценку.

У детей, приходящих в 1 класс, целостной структуры учебной деятельности нет. Она формируется в течение нескольких лет. Потребность в теоретических знаниях как психологическая основа учебной деятельности, возникает в процессе ее собственного формирования. Она конкретизируется в многообразии **мотивов**, требующих от детей выполнения учебных действий.

Некоторые мотивы возникают непосредственно в обучении и связаны с содержанием и формами учебной деятельности (интерес к процессу чтения, рисования и т. д.). Другие лежат как бы за пределами учебного процесса. Выделяют два вида мотивов:

- *широкие социальные мотивы* (хорошо работать после окончания школы, поступить в институт и др.). Однако следует отметить,

что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием выполняемой им деятельности. А поскольку мотив и содержание учебной деятельности друг другу не соответствуют, мотив постепенно начинает терять свою силу и «не работает» иногда уже к началу 2 класса;

- **узости личностные** — в них выражено стремление к собственному благополучию (заслужить похвалу взрослых, получить хорошую оценку и т. д.).

К 3 классу важным фактором, стимулирующим успешное обучение, становится мнение коллектива класса. У школьников появляются свои интересы, своя сфера отношений со сверстниками. Поэтому к 3 классу положительные или отрицательные мотивы учения во многом зависят от настроения коллектива класса: если классный коллектив безразличен к успехам в учебе, то отдельные учащиеся быстро поддаются этой обстановке. Задача учителя — учитывать этот настрой и его влияние на учащихся.

Обычно ученикам 1 класса трудно выделить любимый учебный предмет. Они называют 4–5 предметов, и на 1 место ставят те, которые увлекли их способами действия: чтение, математика, труд и т. д. Во 2 классе круг учебных предметов, интересующих детей, сужается, а к 3 классу доходит до 1–2, причем ребят увлекает уже само содержание предмета. Развитие интересов младших школьников идет от интересов к отдельным фактам (1–2 классы) до интересов, связанных с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями (3 класс).

Для того чтобы у школьников формировалась учебная деятельность, они должны постоянно решать **учебные задачи**. Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством учебных действий школьники первоначально овладевают содержательным общим способом, а затем используют его при безошибочном подходе к каждой частной задаче. Мысль школьника при этом движется от общего к частному.

Учебная задача решается учениками путем выполнения следующих учебных действий:

- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль выполнения предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Постепенно ребенок учится самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. У ребенка формируется самостоятельная учебная деятельность, т. е. *умение учиться*.

Основными психологическими механизмами формирования компонентов учебной деятельности младших школьников являются: освоение действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), которые также выступают проявлением рефлексии и саморегуляции.

Основные достоинства учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьника:

- 1) направленность на усвоение знаний;
- 2) основное внимание уделяется развитию теоретического мышления;
- 3) формирующийся самоконтроль направлен также на контроль усвоения знаний и способа получения этих знаний;
- 4) самооценка служит оценкой успехов ребенка в учебе.

В младшем школьном возрасте под влиянием учебной деятельности большие изменения происходят в **познавательной сфере ребенка**.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области **мышления**, которое приобретает *абстрактный и обобщенный характер*. Младший школьный возраст Л. С. Выготский называл сензитивным периодом для развития понятийного мышления. Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка.

В процессе школьного обучения мышление приобретает теоретический характер. Ребенок учится мыслить научными понятиями, которые в подростковом возрасте становятся основой мышления.

Усваивая знания, школьник учится процессу образования научных понятий, т. е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам, а на основе выделения существенных связей и отношений.

В соответствии с периодизацией Ж. Пиаже, ребенок переходит на стадию конкретных операций. В этом возрасте наступает третий период умственного развития — период конкретных мыслительных операций. Это период, когда мышление ребенка ограничено проблемами, касающимися конкретных реальных объектов. Эгоцентризм ребенка

исчезает к 7 годам, теперь он может принять точку зрения другого человека, отчетливо сознавая, что тот может прийти к иным выводам.

Это новое осознание приходит главным образом благодаря социальному общению со сверстниками. На смену монологу как стилю дошкольников (когда они беседуют сами с собой или выдают другим собственную информацию, не заботясь о реакции на нее) приходит взаимный обмен информацией. Эгоцентризм ребенка, восприятие себя в качестве центра вращающегося вокруг него мира постепенно убывает, чему способствуют совместные игры.

Но все же, убывая, эгоцентризм еще не исчезает полностью. Наблюдая попытки школьников решить трудные проблемы, можно увидеть появление новой формы эгоцентризма, который по-прежнему мешает им обдумывать одновременно несколько способов действия и систематически проверять их.

Конкретно мыслящие дети часто ошибаются, прогнозируя тот или иной результат. Вследствие этого 9-летние дети, однажды сформулировав какую-либо гипотезу, скорее отвергнут новые, противоречащие ей факты, чем изменят свою точку зрения.

В ходе одного эксперимента изучался процесс мышления детей в возрасте от 5 до 17 лет. Детям необходимо было получить сладости из коробки с 3 ручками, которая действовала по принципу игрового автомата. Чтобы получить максимум конфет, нужно было нажимать ручки в определенном порядке: одна ручка была безвыигрышной, другая выдавала призы в 1/3 случаев, а третья — в 2/3 случаев. Подростки, сформулировав несколько гипотез и мысленно проверив каждую из них, быстро решили проблему. Дошкольники путем проб и ошибок также научились получать наибольшее количество конфет. Однако они, с их конкретным мышлением, испытывали наибольшие трудности, так как чаще всего формулировали одну гипотезу, например: «Если выиграю, то буду нажимать эту ручку; если проиграю, то перейду к следующей». Избрав одну стратегию, они считали ее единственно правильной и обвиняли машину в ошибках и сбоях, если та не выдавала призы в соответствии с их гипотезой.

Мышление становится доминирующей функцией, начинает определять работу и всех других функций сознания — они интеллектуализируются и становятся *произвольными*.

В области **восприятия** происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. На протяжении младшего школьного возраста дети учатся рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения не могут произойти.

Память приобретает ярко выраженный характер. Изменения памяти в этом возрасте связаны с тем, что ребенок, в о - п е р в ы х, начинает осознавать особую мнемическую задачу; он отделяет эту задачу от всякой другой. В о - в т о р ы х, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование *приемов запоминания*. Учитель руководит приемами осмысленного запоминания и приемами воспроизведения. Учит детей составлять план ответа, расчленяя материал на смысловые части.

В младшем школьном возрасте развивается **внимание**. Если в 1 классе все еще преобладает непроизвольное внимание, то к 3 классу оно становится произвольным. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу — важное приобретение младшего школьного возраста. Первоначально вниманием учащихся управляет учитель, который ставит цель и контролирует ход выполнения задания, затем ученик приобретает умение выполнять задание самостоятельно.

Целенаправленное развитие **сознания и самопознания** уже в младшем школьном возрасте становится *ведущим моментом организации самой учебной деятельности*, поэтому ее трактовка как деятельности, предметом и результатом которой является усвоение знаний, сужает ее реальные функции в развитии личности младшего школьника.

Психологическим механизмом развития самопознания детей в младшем школьном возрасте является **понимание**, которое, с одной стороны, есть процесс, а с другой — результат порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия и общения. Взаимосвязь его когнитивного и личностно-смыслового аспектов является основным фактором, обеспечивающим регулятивную функцию развития самопознания.

Разработанная модель (*Сорокоумова Е. А., 2002*) развития самопознания детей младшего школьного возраста на основе понимания во взаимосвязи двух его основных аспектов — когнитивного и личностно-смыслового — построена в контексте гуманистической парадигмы реорганизации стратегии современного образования. В этой связи, учитывая названные выше подходы, можно выделить следующие компоненты модели (рис. 1).

1. Интеграция образа мира и образа себя самого в процессе обучения в начальной школе через многообразие социальных связей на основе порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов, позволяющих осознать себя как частицу окружающего мира.

2. Актуализация имеющихся у ребенка знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми в процессе усвоения знаний о предметном мире как способа персонификации и индивидуализации.
3. Рефлексия собственной познавательной деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на создание образа мира; осознание образа своего «Я».

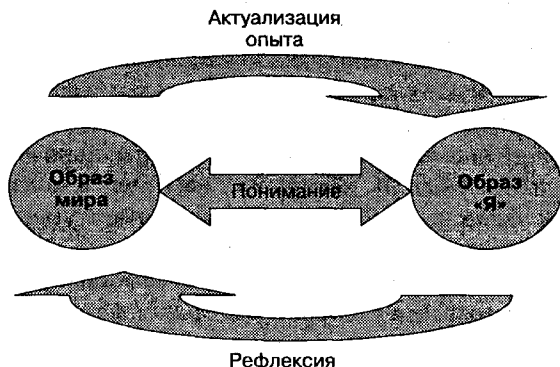


Рис. 1. Модель развития самопознания детей младшего школьного возраста

Показателями освоения младшим школьником первого компонента модели становления самопознания (единство образа мира и образа себя самого) выступают:

- познавательная активность, направленная не только на окружающий мир, но и на себя самого;
- пристрастное отношение к восприятию собственного образа другими;
- пристрастное отношение к актуализации своих знаний и опыта;
- стремление в процессе освоения нового опыта к актуализации индивидуальных знаний.

Показателями освоения младшим школьником второго компонента модели (развития самопознания детей младшего школьного возраста) являются:

- готовность и способность участвовать в совместном решении учебно-познавательных продуктивных и творческих задач;
- проявление инициативы в совершении и контроле своих действий и поступков;

- адекватность действий и поведения в наличных ситуациях;
- освоение и понимание групповых норм;
- способность принимать и понимать других людей.

Показателями освоения младшим школьником третьего компонента модели (рефлексивных процессов) выступают:

- начальный уровень развития понятийного мышления и его направленность на себя самого;
- проявление внешней рефлексии в умении взаимодействовать с другими людьми, т. е. учитывать позицию другого;
- проявление внутренней рефлексии в оценке самого себя.

Развитию самосознания способствует продуктивная, творческая учебная деятельность, базирующаяся на сотрудничестве ученика с учителем, с другими учениками и с самим собой. Она оказывает влияние на идентификацию личности не только ребенка, но и педагога, приводя к перестройке личностной позиции учителя и его самосознания, обеспечивая способность взрослого профессионала к диалогу, эмпатии и уважению к личности ученика

Становление учебной деятельности не у всех детей складывается одинаково. Имеются группы детей, испытывающих трудности в обучении, так называемые «группы риска», которые с трудом адаптируются к обучению в школе. Дезадаптации могут подвергнуться *дети, испытывающие дефицит внимания, леворукие дети*, а также *дети с эмоциональными нарушениями*.

У *левшей* вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

Леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Однако леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные проблемы при овладении учебной деятельностью.

Все же справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т. е. левополушарных, компонентов мышления, не дают возможность реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию.

Одной из специфик детей с гиперактивным синдромом является чрезмерная активность, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо. Гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основной дефект — недостаточность механизмов внимания и тормозящего контроля. Подобные нарушения классифицируются как *«синдромы дефицита внимания»*. Данная форма нарушения считается наиболее распространенной среди детей младшего школьного возраста.

Гиперактивность и недостаток внимания появляются у детей уже в дошкольном возрасте, но в этом возрасте выглядят не столь проблемно, так как частично компенсируются нормальным уровнем развития. Однако поступление в школу создает серьезные трудности, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию внимания.

Гиперактивные дети — это очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей. В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте, и тогда школьная дезадаптация перерастет в социальную. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе психологу необходимо наладить совместную работу с его родителями и учителями.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителей, по мнению И. В. Дубровиной, является *проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся*. Педагоги не знают как вести себя со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. Школьному психологу надо в таких случаях постараться разобраться в возможных причинах таких проявлений эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации.

Условно можно выделить три группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывают случаи, когда он проявляет агрессию, но, выделяя данную группу, нужно обращать внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызывающих аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то

в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживая свои проблемы, боясь обратить на себя внимание (эти трудности являются личностной составляющей индивидуальности и ее развитие носит психопрофилактический характер данных проблем).

Школьному психологу, работающему с детьми, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, на диагностическом этапе необходимо определить особенности семейного воспитания, отношение окружающих к ребенку, уровень его самооценки, психологический климат в классе.

В младшем школьном возрасте существенно развиваются **нравственные мотивы поведения**. Одним из нравственных мотивов поведения младшего школьника являются *идеалы*, которые, как указывает М. В. Гамезо, в этом возрасте имеют ряд особенностей.

- Идеалы носят конкретный характер. Ими являются герои, о которых ребенок слышал по радио, читал, видел в кинофильмах. Эти идеалы неустойчивы, быстро сменяют друг друга.
- Ребенок может поставить перед собой цель подражать героям, но подражает, как правило, лишь внешней стороне их поступков.

Изменяется эмоциональная сфера ребенка, и это изменение связано с тем, что с приходом в школу его горести и радости определяют не игра и общение с детьми, а процесс и результат учебной деятельности, та потребность, которую он в ней удовлетворяет, и, в первую очередь, оценка учителем его успехов и неудач, выставленная им отметка и связанное с ней отношение окружающих. Однако потребность в **игре** у младшего школьника сохраняется, но в ее характере происходят значительные изменения: возрастает значение игры с достижением результата. Поэтому в первое время пребывания ребенка в школе существенным фактором для пробуждения интереса к обучению, для облегчения сложной учебной деятельности, является введение игровой ситуации на уроке, использование дидактических, интеллектуальных и других игр.

Во внешкольное время игры также продолжают доставлять удовольствие ребенку, но и их содержание, и, соответственно, связанные с ними чувства тоже становятся другими. Так, активная интеллектуальная деятельность на уроках, появляющаяся привычка к волевым

усилиям пробуждает потребность и, соответственно, интерес к *играм с правилами*: настольным, спортивным играм. Они требуют смекалки, вносят элемент соревнования, развивают ребенка. Положительные чувства возникают теперь и от решения интеллектуальной игровой задачи, и в процессе спортивного соперничества. Продолжает развиваться сюжет *ролевых коллективных игр* в плане отражения разнообразных сторон общественной жизни. И по мере его усложнения, отражения в нем различных отношений между людьми, в процессе разрешения конфликтных ситуаций, возникающих по ходу игры (например, при распределении игровых ролей), развиваются нравственные чувства детей.

С возрастом роль игры несколько уменьшается. Однако правильно организуемые и направляемые игры средних и старших школьников (волейбол, теннис, шахматы и др.) во многом помогают учителю развивать и закалять их физически, создавать спаянный ученический коллектив, формировать волю, коллективизм и другие важные качества личности.

Трудовая деятельность младших школьников протекает в двух основных направлениях: самообслуживание и изготовление поделок.

К самообслуживанию дети приучаются уже с дошкольных лет. В семье и школе важно создавать условия, при которых ребенок ощущал и переживал бы обязанности по самообслуживанию. Например, требование быть чистым и опрятным должно сочетаться с созданием условия, когда ребенок вынужден самостоятельно (но, конечно, посильно) привести в порядок свой гардероб и другие вещи.

Требовательность к детям в привлечении к самообслуживанию и четкая его организация — важные условия воспитания трудовых навыков. Именно в труде общественный результат деятельности выступает в реальной, предметной, вещественной форме, ощутимо проявляется необходимость совместных усилий для достижения определенного результата. Поэтому трудовая деятельность младших школьников имеет такое важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Большинство младших школьников любят и занятия по труду, где можно проявить смекалку и сноровку при разрезании и склеивании поделок. Изготовление нужных вещей своими руками (елочные украшения можно, например, повесить на елку или кому-то подарить) приносит глубокое удовлетворение детям, формирует чувство ответственности за работу, трудолюбие. Занятия по труду и условия их проведения наиболее благоприятны и для формирования у детей уме-

ния планировать свою работу, а затем находить пути и средства ее реализации (материалы и инструменты).

Основные психологические новообразования этого возраста:

- развитие и формирование всех познавательных процессов, как *произвольных* и *осознанных*, их интеллектуализация и внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий;
- осознание своих собственных изменений, *рефлексия*, поворот на самого себя в процессе учебной деятельности;
- развитие системы *собственных отношений* ребенка с окружающими.

Основные понятия

Учебная деятельность — особая деятельность школьника, сознательно направляемая им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей.

Рефлексия — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Понимание — с одной стороны, есть процесс, а с другой — результат порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия и общения; взаимосвязь его когнитивного и личностно-смыслового аспектов является основным фактором, обеспечивающим регулятивную функцию развития самопознания.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
4. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1992. № 1.
5. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника // Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976.
6. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1999.

7. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М. В. Гамезо. В 3 т., Т. 3. — М., 1982.
8. *Лязина Л. В.* Профилактика школьной дезадаптации посредством развития индивидуальности. — Самара, 2003.
9. *Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984.
10. *Маркова А. К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии — 1980. № 5.
11. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.
12. Мир детства: Младший школьник. — М., 1988.
13. *Мухина В. С.* Детская психология. — М., 1985.
14. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе. — М., 1986.
15. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
16. *Раттер М.* Помощь трудным детям. — М., 1987.
17. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти // Избранные психологические труды. Т. 2. Гл. 6. — М., 1987.
18. *Сорокоумова Е. А.* Психология понимания в самопознании младших школьников. — Н. Новгород, 1999.
19. *Сорокоумова Е. А.* Развитие познавательной активности младших школьников через понимание текста. — Н. Новгород, 1998.
20. *Цукерман Г. А.* Зачем детям учиться вместе. — М., 1985.
21. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.

Тема 5. Психологическая характеристика развития в подростковом возрасте

Проблема «кризиса» подросткового возраста. Психологические теории подросткового возраста. Определение границ подросткового возраста. Общая характеристика развития в подростковом возрасте. Индивидуальные и половые различия в темпах и характере физического, умственного и социального развития. Социальные факторы в психическом развитии подростка. Социальная ситуация развития подростка. Ведущий тип деятельности подростка. Общение в подростковом возрасте. Психологические новообразования подростка. Учебная деятельность в подростковом возрасте. Формирование познавательных и общественных интересов и мотивов поведения. Формирование профессиональных интересов подростка. Самосознание подростка. Развитие познавательной сферы подростка. Основные предпосылки перехода к юношескому возрасту.

Подростковый возраст занимает особое место среди других возрастных этапов становления личности — это критический, переломный, переходный возраст, возраст перемен, возраст полового созревания. Его хронологические границы совпадают с обучением детей в 6–9 классах современной школы: от 11–12 до 15–16 лет.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста.

Классические исследования подросткового возраста первой трети XX в. находились под влиянием биологизаторских идей. Все психологические изменения, происходящие в развитии личности подростка ученые связывали прежде всего с процессом полового созревания.

Биологизаторское направление открывает теория С. Холла, которого называют отцом психологии переходного возраста, так как он первый предложил концепцию, объясняющую стадию подросткового возраста. С. Холл относил подростковый возраст к эпохе романтизма в истории человечества, в соответствии с теорией рекапитуляции. Эта стадия соответствует этапу перехода от детства — эпохи охоты и соби-

рательства к взрослому состоянию — эпохи развитой цивилизации. С. Холл назвал подростковый период периодом «бури и натиска в бунтующем отрочестве», что связано с гормональной перестройкой организма подростка и изменением его социального статуса.

Немецкий психолог и философ Э. Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13–19 годами у девушек и 14–21 годами у юношей. Первая фаза этого возраста — собственно подростковая (ограничивается 14–17 годами). Она характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости. Подростковый возраст, по Э. Шпрангеру, — это возраст вхождения в культуру. Он описал три типа развития отрочества.

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я».

Второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, — открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности.

В. Штерн выделял подростковый возраст как один из этапов формирования личности. По В. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. В. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие — «серьезная игра». Подросток, считает он, смотрит с известным пренебрежением на детские игры; с игрушкой, еще недавно очень любимой, он уже не хочет иметь дела. Все, за что он принимается, носит серьезный характер, его намерения также очень серьезны. Но при этом все, что он делает, еще не вполне серьезное дело, а только предварительная проба. О «серьезной игре», по В. Штерну, можно говорить в том случае, когда налицо имеется объективная серьезность, которой еще не соответствует объективно серьезное содержание деятельности. Примерами

серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение); выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Согласно взглядам В. Штерна, человек остается молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, пока он имеет перед собой цель, пока он знает, что за стадией, которую он достиг, есть другая — высшая. Молодой человек должен оставаться вечно ищущим, знающим, что он ищет или должен искать. В качестве наследия от юности каждый человек должен перенести в период зрелости вечные стремления и искания и в этом смысле оставаться вечно молодым.

Во второй половине XX в. возникает *социологизаторское* направление, в русле которого исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

Согласно другой известной научной концепции — концепции Ж. Пиаже, в возрасте от 11–12 лет до 14–15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация — ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни.

В отечественных концепциях подросткового возраста, разработанных Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейном, анализ психологического содержания возраста опирается на диалектико-материалистическое понимание развития.

Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В подростковом возрасте имеют место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы, на об-

ширные большие масштабы; *«доминанта усилия»* (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям); *«доминанта романтики»* (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Л. С. Выготский отмечал также еще два новообразования возраста — это развитие рефлексии и на ее основе — самосознания. Развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания зависит от культурного содержания среды.

Л. И. Божович, анализируя кризис подросткового возраста, указывала на его неоднородность: он характеризуется в первой его фазе (12–14 лет) возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию»), а на второй фазе (15–17 лет) — осознанием своего места в будущем, т. е. рождением «жизненной перспективы»: в нее входит представление о своем желаемом «Я» и о том, что он хочет совершить в своей жизни.

Центральным моментом развития кризиса является развитие самосознания подростков. Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний. Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний сам подросток не понимает.

Однако не все особенности кризиса подросткового возраста связаны с неудовлетворенностью подростка, идущей как бы изнутри. Большое значение имеет здесь и расхождение между возникшими у него потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить как «самоопределение». Оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. Само изменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в результате развития учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями. Это делает поворот к себе еще более интимным. Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Оказывается, что никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в детском сообществе. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она и остается преобладающей, в деятельность общения.

Главное происходит на переменах. Туда выплескивается все самое сокровенное, сверхсрочное, неотложное. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни. Эта возможность совместно — в мысли, в мечте — проработать, проиграть свои устремления, свои радости имеет важное значение для развития внутренней жизни. И это единственная деятельность, в которой внутренняя жизнь может быть мысленно «продействована». Д. Б. Эльконин подчеркивал, что деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста — социальное сознание, перенесенное внутрь.

В основе исследования Д. И. Фельдштейна (подросткового возраста) лежит деятельностный подход, рассматривающий развитие личности как процесс, движущей силой которого является, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обуславливающая перестройку сложившихся потребностей и зарождение новых. Отсюда, как указывает автор, понятно, почему изучение смены типов деятельности позволяет выявить пути, механизмы становления личности в онтогенезе. Д. И. Фельдштейн выделил три уровня процесса развития подростка.

1. *«Локально-капризный»*. Стремление 10–11-летнего ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значения, через решение частных задач (локальный). В нем преобладают ситуативно обусловленные эмоции. Причем эмоционально окрашенное стремление к самостоятельности проявляется по-разному, что отражается в мотивационных структурах. Они стараются получить признание самого факта их взросления, но по-разному; у одних это выражается в желании отстоять свое право быть как взрослые, у других — в жажде получить признание их новых возможностей, у третьих — участвовать в разнообразных делах наравне со взрослыми. Возрастающее стремление подростков основывается и на понимании ими важности выполнения конкретных социально одобряемых дел, хотя они недостаточно осознают их реальную значимость.

2. *«Право-значимый»*. 12–13-летний ребенок уже не удовлетворяется своим участием в общих делах, решениях. У него развивается потребность в общественном признании, происходит освоение не только своих обязанностей, но и прав в семье, обществе, формируется стремление к взрослости не на уровне «Я хочу», а на уровне «Я могу» и «Я должен».

3. *«Утверждающе-действенный»*. У 14–15-летнего подростка развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что порождает стремление применить свои возможности проявить себя. Осознается социальная приобщенность к обществу с реально взрослой позиции ответственного человека, выполняющего серьезную социальную роль, обостряется потребность в самоопределении, самореализации.

Изменение одного из главных показателей психического состояния подростков — потребности в самостоятельности, самоутверждении дает возможность раскрыть сложную динамику их поуровневого развития. 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.

Подростковый возраст — переходный, прежде всего, в **анатомо-физиологическом** смысле.

Нередко смешивают два понятия: «подростковый возраст» и «пубертат» (обычно так обозначают возраст до 20 лет). Однако это разные понятия. Пубертат (половая зрелость) — только часть подросткового возраста, отмеченная резким ускорением физического развития

и половым созреванием. Что же касается подросткового возраста, то он составляет период от начала пубертата до того момента, когда человек становится взрослым.

Пубертат сопровождается быстрым физическим развитием и заканчивается половым созреванием. Это период интенсивной морфологической и функциональной перестройки организма, сложный, многоплановый процесс перехода на рельсы взрослого функционирования, идущий в двух направлениях и обозначаемый учеными в таких образных выражениях, как «скачок роста» и «гормональная буря» или «эндокринный шторм» (Толстых Н., 1991).

Скачок роста — процесс индивидуальный. Как правило, быстрое физическое развитие у мальчиков приходится на возраст от 10 до 15 лет и достигает пика примерно в 14 лет. У девочек оно начинается в промежутке между 7,5 и 11,5 годами и достигает максимума примерно в 11 лет 8 месяцев. В период самого интенсивного роста девочки прибавляют по 8,5 см в год, а мальчики — по 10–12 см. Девочки перестают расти обычно в возрасте около 19 лет, а мальчики — 21–22 года, хотя и после этого многие из них могут еще чуть-чуть вытянуться.

В период усиленного роста позвоночник отстает от темпа роста тела в длину. А так как до 14 лет межпозвоночные хрящи еще не окостенели, позвоночник податлив к искривлению при неправильном положении тела, поэтому наибольшие нарушения осанки наблюдаются в 11–15 лет, хотя в этот же период они и легче всего устраняются.

В этот период идет развитие мускульного скелета по «мужскому» или «женскому» типу, черты мужественности и женственности начинают просматриваться четче. С. Холлом отмечаются яркие половые различия и в развитии двигательной системы: у мальчиков на первый план выступает увеличение силы движений, у девочек — больше развивается быстрота движений, улучшается координация, движения становятся более ловкими.

В подростковом возрасте вес чаще всего удваивается. Это происходит за счет роста костей, внутренних органов, а также благодаря увеличению массы мышц и жировой ткани. В период пика физического развития мальчики прибавляют в весе в среднем по 5,6–6,4 кг в год, а девочки — по 4,9 кг.

Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлинняются руки и ноги — и в последнюю очередь туловище. Изменяется облик подростка по сравнению с ре-

бенком. Интенсивно развивается лицевая часть черепа — меняется лицо.

Неравномерность роста по разным направлениям создает диспропорции в организме подростка. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими, принимают иногда неестественные, вычурные позы. Поэтому даже любая шутка по поводу внешности подростка может вызвать бурную реакцию, так ему тяжела мысль, что он смешон и нелеп в глазах других людей.

Отличительной диспропорцией в физическом развитии подростка является отставание роста кровеносных сосудов от роста мускулатуры сердца, что может быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы и проявляться в виде малой выносливости организма подростка (сердцебиения, головные боли, головокружения, повышение кровяного давления, быстрая утомляемость, подверженность неблагоприятным влияниям климата и т. д.). А такие проявления вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения.

Гормональная буря — перестройка деятельности эндокринных желез. Физические изменения, происходящие в период пубертата, регулируются гипофизом — органом величиной с горошину, расположенным у основания головного мозга. Гормоны гипофиза стимулируют деятельность других желез, которые регулируют рост, в том числе щитовидной железы, надпочечников, яичек и яичников. Когда детям исполняется 8–9 лет, эти железы начинают вырабатывать гормоны, различающиеся по типу и количеству у мальчиков и девочек. Однако внешних признаков пубертата мы, как правило, не замечаем — у девочек до 10–11 лет, у мальчиков до 11–12 лет. В результате организм подростка буквально «наводняется» гормонами.

Гормональная перестройка ведет к изменению работы нервной системы, повышая ее возбудимость и оказывая влияние на общее психическое состояние подростка. Наблюдается эмоциональная неуравновешенность, обидчивость, ранимость, которые тесно связаны с этой перестройкой. Поэтому умственное или физическое перенапряжение, аффекты, отрицательные эмоциональные переживания могут быть причинами эндокринных нарушений и функциональных расстройств нервной системы, проявляющихся в повышенной раздражительности, слабости сдерживающих механизмов, утомляемости, рассеянности, падении продуктивности в работе, расстройствах сна, апатии, вялости и т. д.

В настоящее время пубертат наступает несколько раньше, чем в начале века и в значительной степени зависит от национально-этнографических и климатических факторов, от особенностей индивидуальной жизни (состояния здоровья, перенесенных заболеваний, питания, окружающей обстановки и т. д.). В условиях средней полосы России начало полового созревания у девочек относят к 11–12 годам, у мальчиков к 13–14 годам. Зарубежными исследователями отмечено, что у современных американских девочек первые менструации отмечаются в среднем в 12 лет 5 месяцев, тогда как в 1900 г. — в 14 лет 2 месяца.

Окончание пубертата обычно связано с появлением способности к деторождению. У девочек он заканчивается в среднем в 12,5 лет, его признаком служит первая менструация (менархе), у мальчиков — примерно на 2 года позже, в 14 лет, и первый признак этого — появление спермы.

Темпы физического и полового созревания оказывают влияние на формирование образа физического «Я».

Подростковый возраст переходный еще и в **социальном смысле**.

Происходит смена групповой принадлежности, переход от детства к взрослой жизни. Ребенок становится взрослым и вступает в новые социальные связи, то есть происходит изменение **социальной ситуации** его развития.

В этот период подросток стремится *изменить свои взаимоотношения со взрослыми*. Подростки уже многое могут делать самостоятельно и стремятся расширить сферу такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения бурно развивающейся потребности быть и считаться взрослым. *Потребность быть и считаться взрослым* превращается в этот период в доминирующую. А. Е. Личко назвал эту потребность «*чувством взрослости*». Прежде всего это проявляется в стремлении подростка приобщиться к жизни и деятельности взрослых.

При этом в первую очередь перенимаются более доступные, чувственно воспринимаемые стороны взрослости: внешний облик и манера поведения (виды отдыха, развлечения, косметика, различные украшения, лексикон и др.). Усвоение внешних признаков мужской или женской взрослости делает его взрослым в собственных глазах, а также, как ему кажется, и в глазах окружающих, что очень существенно в плане самосознания. Такая взрослость приобретается путем подражания реальным или виртуальным героям и идеалам. И это самый легкий способ достижения ощутимой взрослости.

Второе направление реализации стремления быть взрослым очень ярко проявляется и во взаимоотношениях со старшими. Подросток стремится расширить свои права и ограничить права взрослых в отношении его личности, что часто приводит к возникновению конфликтов, если наблюдается полное расхождение в стремлении взрослого и подростка.

Если младшие подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие подростки наиболее важной сферой проявления своей самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения: «Никто не может приказать мне думать так, а не иначе, навязать свое мнение»; «У меня есть свои убеждения, и я могу их отстаивать, спорить из-за них». Старшие подростки претендуют на самостоятельность в более ответственных сферах жизни, чем младшие подростки: «Хочется самому находить ответы на волнующие вопросы». Стремление самому во всем разобраться способствует формированию нравственных взглядов и убеждений. Но надо сказать, что не всегда это вполне зрелые и правильные взгляды. Подчас можно столкнуться с ошибочными, незрелыми суждениями.

В. А. Крутецкий приводит такие высказывания девятиклассницы: «Я знаю, что такое упрямство, и сама я очень упряма. Но бороться мне с ним очень трудно. Если даже я не права, думаю: «Как же так? Неужели чужое мнение будет торжествовать над моим собственным? Я отстаиваю и защищаю скорее не то, что говорю, а свое право решать дела и иметь свое собственное мнение».

Старший подросток не просто стремится, чтобы его считали взрослым, он хочет, чтобы признали его оригинальность, право на индивидуальность. Отсюда стремление любыми путями обратить на себя внимание (часто демонстративное и показное увлечение тем, что осуждают взрослые).

Потребность быть и считаться взрослым тесно связана с *потребностью в самоутверждении*, что побуждает его во всех поступках ориентироваться на мнение товарищей. Учитель же для подростка не является таким непререкаемым авторитетом, как для младшего школьника. *Стремление занять достойное место в коллективе сверстников — один из доминирующих мотивов его поведения и деятельности.* Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками (Фельдштейн Д. И., 1999). Потребностью в самоутверждении можно объяснить и многочислен-

ные нарушения норм и правил поведения так называемыми трудными подростками. Потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь и достоинство — это самая большая трагедия для подростка. Вот почему он бурно реагирует на нетактичные замечания, которые ему делает учитель в присутствии товарищей. Такое замечание рассматривается им как унижение своей личности (аналогичные явления наблюдаются и в реакциях подростков на замечания товарищей и родителей). На этой основе нередко возникают конфликты между подростками и учителем.

Вхождение в группу сверстников А. Е. Личко назвал **«реакцией группировки со сверстниками»**. Уже младшие подростки тянутся к сверстникам. Но их дружеские связи во многом определяются учителями и родителями: их глазами ребята часто смотрят на одноклассников и товарищей. У подростков на первом плане **общение со сверстниками**, которое становится **ведущим видом деятельности в этом возрасте**.

Подростковая *дружба* — сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать (а для этого нужно иметь сходные проблемы или такой же взгляд на мир человеческих отношений), становится своеобразным психотерапевтом. Он может помочь не только лучше понять себя, но и преодолеть неуверенность в своих силах, бесконечные сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Если же друг, занятый своими, тоже сложными подростковыми делами, проявит невнимание или иначе оценит ситуацию, значимую для обоих, вполне возможен разрыв отношений. И тогда подросток, чувствуя себя одиноким, снова будет искать идеал и стремиться к как можно более полному пониманию, при котором тебя, несмотря ни на что, любят и ценят. По некоторым данным, в свои любимые занятия учащиеся посвящают в основном товарищей и друзей, реже родителей и совсем редко — учителей. Установлено также, что мнением классного коллектива очень дорожит примерно половина подростков, а мнением учителя только треть.

В подростковом возрасте возникает интерес к противоположному полу. У младших подростков этот интерес проявляется своеобразно и проявляется в виде «задирания» друг друга. Внешне это проявляется в дразнилках, обзывалках, подножках и т. д. Общение между мальчиками и девочками носит обособленный характер. В 8–9 классах появ-

ляются дружески-любовные отношения, отличающиеся большой эмоциональностью. Это проявляется в сочинении стихов и дневниковых записях.

Существующие сегодня подростковые и молодежные группы и течения многообразны. Если обратиться к классификации групп А. В. Петровского, то можно выделить молодежные группы с *положительными* и *отрицательными намерениями*, т. е. просоциальные и асоциальные группы. К первым относятся клубы самодетельной песни, группы по спасению памятников истории и культуры, группы экологического направления и т. п. Ко вторым относятся хулиганские объединения, откровенно фашистские группировки и т. п. Иногда в подростковые и юношеские группировки проникает организованная преступность, подчиняя их себе, образует банды (опираясь на рокерство и юношеский вандализм). В бандах более жесткая организация, включающая суровые санкции в случае нелояльности к вожаку или отступления от принятых норм и правил. В последние годы часто создаются размытые объединения конкретной преступной акции. Вовлечение в них подростков и старших школьников уже типичное явление. Общеизвестным стало утверждение специалистов о том, что преступность молодеет.

Сегодняшнее время отличается еще и тем, что притягательной силой стали многочисленные религиозные секты. Это объясняется тем, что подростки еще не могут самостоятельно объяснить для себя многие факты и события реальной жизни, поскольку не имеют достаточно глубокие знания об окружающем мире.

Давление групповых норм бывает так сильно, что может провоцировать подростка на некрасивые поступки. Важнейшими последствиями принадлежности к подобной группе являются: болезненная зависимость от нее или от ее лидера, потеря самостоятельности, неспособность к эмоциональным связям с людьми, не принадлежащим к группе, презрение к ним как к профанам, недоверие к рациональному, научному мышлению, разрыв семейных связей, если семья нелояльна к новым идеям, отход от реальности из-за одностороннего направления мыслей, подчиненных учителю.

Увлечения подростков А. Е. Личко определяет как «хобби-реакции», которые часто сменяют друг друга. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Ребенок сам выбирает себе занятие по душе, тем самым удовлетворяя и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие. А. Е. Личко провел классификацию подростковых увлечений. Он вы-

деляет *интеллектуально-эстетические, эгоцентрические, телесно-мануальные, накопительские и информативно-коммуникативные* увлечения.

Интеллектуально-эстетические увлечения связаны с глубоким интересом к любимому занятию: истории, радиотехнике, музыке, рисованию, разведению цветов и т. д. Это наиболее ценные с точки зрения развития ребенка увлечения.

Часто в таких увлечениях наиболее ярко начинают проявляться специальные способности: музыкальные, художественные, литературные, математические, конструкторно-технические и т. д.

Эгоцентрические увлечения являются лишь средством демонстрации своих успехов. Это изучение редких иностранных языков, увлечение стариной, занятия модным видом спорта, участие в художественной самодеятельности. Подростки, имеющие такого рода увлечения, стараются привлечь к себе внимание оригинальностью своих занятий, выделиться, возвыситься в глазах окружающих. Стремясь выделиться из группы сверстников, некоторые подростки проявляют лидерские увлечения. Они меняют кружки, спортивные секции, школьные поручения, пока не найдут группу, в которой могут стать лидером.

Телесно-мануальные увлечения связаны с намерением укрепить свою силу, выносливость, приобрести ловкость или какие-нибудь искусные мануальные навыки. Помимо спорта, это вождение мотоцикла или картинга, занятия в столярной мастерской и т. д. В основном, это увлечения мальчиков, которые таким образом развиваются в физическом отношении и овладевают нужными для них умениями. Но иногда удовольствие им доставляет не столько сам процесс занятий, сколько достигаемые результаты.

Накопительские увлечения, прежде всего коллекционирование во всех его видах. Страсть к коллекционированию может сочетаться с познавательной потребностью (например, при коллекционировании марок), со склонностью к накоплению материальных благ (коллекционирование старинных монет, дорогих камней), с желанием следовать подростковой моде (собираание наклеек, этикеток от импортных бутылок) и т. д.

Информативно-коммуникативные увлечения — это самый примитивный вид увлечений. В них проявляется жажда получения новой, не слишком содержательной информации, не требующей никакой критической переработки, и потребность в легком общении со сверстниками — во множестве контактов, позволяющих этой информацией обмениваться. К этому виду увлечений относятся:

- многочасовые пустые разговоры в привычной «дворовой» компании или со случайными приятелями;
- созерцание происходящего вокруг (от витрин магазинов до уличных происшествий);
- длительное просиживание перед телевизором или видеомagneтофоном. По телевидению часами может просматриваться все подряд, но особенно — фильмы детективно-приключенческого жанра, боевики.

Вся информация усваивается на поверхностном уровне, иногда тут же передается другим и забывается, заглушаясь следующей порцией. Это времяпрепровождение трудно назвать увлечением в собственном смысле этого слова, но оно характерно для определенной части подростков. В среде подростков, лишенных содержательных увлечений, возникают основные проблемы, связанные с азартными играми, противоправным поведением, ранней алкоголизацией, токсикоманией и наркоманией.

Таким образом, процесс развития **самосознания подростка** протекает на фоне совокупности изменившихся к этому возрасту биологических и психологических особенностей в социальных условиях, в которых повышаются требования к его личности. Самосознание подростка — это новый и очень существенный уровень формирования его личности. В подростковом возрасте впервые в развитии личности акты самосознания: *самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и деятельности* становятся одной из необходимых потребностей личности. Степень развития этой потребности влияет на формирование **нравственных** качеств личности в процессе дальнейшего ее становления. В свою очередь потребность в самосознании стимулируется возникновением в этом возрасте другой важнейшей потребности — потребности в *самовоспитании*, в целенаправленном стремлении изменить себя в связи с осознанием собственных психологических несоответствий внешним требованиям, идеалам, нравственным образцам, которым надо следовать.

До подросткового возраста развитие самосознания осуществляется стихийно, преимущественно без включения самого субъекта в процесс его формирования. Наряду с сохранением стихийной линии развития самосознания в этот период появляется еще одна основная линия его развития, предполагающая активность самого субъекта в этом процессе. Особую напряженность в актуализации процессов самосознания подростка вызывают сильные эмоциональные переживания, жизненные коллизии, связанные с осознанием определенного отношения ок-

ружающих к себе. Необходимо отметить, что процесс формирования самосознания у подростка имеет ярко выраженные индивидуальные формы проявления, связанные со спецификой условий протекания подросткового возраста в каждом конкретном случае.

Рассмотрим *генетические особенности самосознания* подростка. Постепенное и детальное познание ребенком внешнего мира приводит его к тому, что доминирующим моментом системы его познавательных интересов становятся психологические качества окружающих людей, и прежде всего наиболее близких его сверстников. Развитие интереса к другому обуславливается новыми формами обучения подростков между собой. Оно строится на взаимно интересующих занятиях, разговорах, обсуждениях, в которых обнаруживается «родство» воспринятого, пережитого, продуманного. Все это создает положительно-эмоциональный фон общения. Главным же моментом его содержания выступают более глубокие личные взаимоотношения, связанные с самыми разнообразными эмоциями (симпатия, зарождающаяся дружба, любовь и т. д.). Подростки активны как в установлении отношений между собой, так и в ходе их дальнейшего поддержания. Общение подростков включает и разнообразные поступки по отношению друг к другу, и последующее размышление о них. От размышления об отдельных поступках сверстников они переходят к анализу всей совокупности взаимоотношений с ними.

Интерес к своему сверстнику, углубленный процессом общения с ним, размышление о его качествах, поведении заставляет подростка присмотреться и к себе, проанализировать свое поведение в этом общении, разобраться в своих чувствах, возможностях и т. п. Таким образом, общение имеет прямое отношение к формированию представления о себе, которое складывается в процессе сравнения поступков и качеств товарища со своими собственными.

Автором проводилось исследование по развитию самопознания у современных младших школьников и подростков (1998–2000). Одна из серий эксперимента была направлена на изучение понимания школьниками других людей. Мы опирались на методику А. П. Нечаева, который в начале XX в. (1903–1908) исследовал у гимназистов способность высказывать суждения по поводу людей, изображенных в различных жизненных ситуациях. Он выявил возрастные изменения в понимании учащимися как внешних черт, так и внутреннего мира изображенных персонажей и показал, что младшие гимназисты (10-летнего возраста) выделяют только внешние свойства изображаемого лица, тогда как с возрастом ситуация изменяется и старшие гимназисты высказывают суждения о внутреннем мире другого человека.

Осмысливая полученные результаты А. П. Нечаева, мы поставили задачу выявить, в каком возрасте у современных школьников формируется способность понимать и интерпретировать внутренний мир другого человека.

В нашем исследовании приняли участие 120 испытуемых — учащихся общеобразовательной школы от 10 до 17 лет, которые давали свои суждения о людях, изображенных на фотографиях.

В ходе эксперимента было установлено, что у большинства школьников преобладают суждения о внешних свойствах, а суждения о внутреннем мире другого человека начинаются лишь с 16 лет.

Сопоставив данные, полученные в ходе нашего исследования, с результатами эксперимента А. П. Нечаева, мы убедились, что современных школьников характеристики внутреннего мира другого человека начинают интересовать значительно позднее, чем детей начала XX в., которые могли интерпретировать характеристики внутреннего мира, начиная с 14 лет.

Анализ полученных результатов дает основание предполагать неразвитость интереса к другому человеку и возможностей его понимания современными школьниками. Большинство из них склонно давать чисто внешние характеристики, не углубляясь в духовный мир людей.

В постепенном процессе познания собственных качеств у подростка сохраняется та же последовательность, что и в познании качеств другого, т. е. вначале выделяются чисто внешние, физические характеристики, затем качества, связанные с выполнением каких-либо видов деятельности и, наконец, личностные качества, более скрытые свойства внутреннего мира.

Потребность разобраться в своем поведении, оценить его с точки зрения соответствия или не соответствия внешним требованиям реализуется подростком в процессе самоанализа. Обычно самоанализ, к которому обращается подросток, не является самоцелью и беспредметным «самокопанием». Он возникает как реакция на неудовлетворенность собственными психологическими особенностями. *Самоанализ является одним из путей самопознания, результат его фиксируется в самооценке подростка.*

В своем развитии самооценка становится все более уточненной и совершенной. Знание себя, таким образом, является и исходным моментом, и заключительным этапом формирования самооценки. Но содержание исходного и конечного знания в самооценке не однозначно. Конечное знание, каким бы оно ни было, поднимает ее на более высокую ступень развития. Для исходного знания самооценки подростка существенное значение имеет следующий момент. Как уже упоминалось выше, самосознанию подростка свойственно чувство зрелости,

которое во многих отношениях обуславливает особенности психической жизни на данном этапе развития человека. И оценка подростком своих качеств происходит не по абсолютному отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения осознания степени своей взрослости. Он как бы выделяет для себя «эталон взрослости» — восприятие и оценка себя осуществляется через этот «эталон».

Поскольку найденный для себя «эталон взрослости» не всегда соответствует действительным возможностям подростка и не находит соответствующих способов реализации, неадекватная, неустойчивая самооценка на начальных этапах формирования может привести к тому, что подросток переоценивает или, напротив, недооценивает себя, а уровень его притязаний часто не соответствует уровню фактических достижений. И если поведение строится на такой неадекватной самооценке, то конфликт между подростком и окружающими становится неизбежным.

Под влиянием оценки результатов учебной деятельности, отношений сверстников и взрослых, вследствие дальнейшей интеграции собственного познавательного и аффективного опыта самооценка подростка становится все более объективной.

Таким образом, развитие самооценки в процессе самопознания подростка происходит скачками: с ростом ее объективности наблюдаются резкие переходы от одной самооценки к другой, могут иметь место и крайности в оценке себя. Процесс установления самооценки сопровождается переживаниями самых разнообразных чувств. Подростковый возраст в целом отличается большой экспрессивностью, и переживания, включенные в процесс самопознания, становления самооценки, протекают на уровне высокой эмоциональности.

Д. И. Фельдштейн выделил три стадии развития самооценки на каждом этапе подросткового возраста.

Первая стадия (10–11 лет) — принятие себя. Преобладание в оценках отрицательных черт и форм поведения. Характеристикам младших подростков присущ отрицательный эмоциональный тон. При этом дети обнаруживают острую потребность в самооценке и в то же время переживают неумение оценить себя.

Вторая стадия (12–13 лет). Наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. Это сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности.

Третья стадия (14–15 лет) — возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Она основывается на сопоставлении своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности.

Поскольку интерес к себе у подростка обострен, подросток очень чуток к оценке взрослыми отдельных качеств его личности, интеллекта, способностей. Он отличается очень большой ранимостью, часто болезненным переживанием любых критических замечаний о себе. Иногда критические замечания падают на почву неуверенности в себе, в своих возможностях и способностях. Подобная ситуация вызывает сильные, переносимые только в себе аффективные переживания в виде обиды, тоски, потери уверенности в себе. Эти переживания, возникшие в момент обостренной эмоциональности, могут скрыто сохраняться у подростка и в дальнейшем стать одним из устойчивых состояний его психики, инвариантным внутренним условием, детерминирующим формирование его личностных качеств. В частности, они могут привести к развитию таких свойств личности, как замкнутость, сознание своей неполноценности, неуверенность в себе, стеснительность, робость и т. д.

Чувства подростка в отношении себя очень разнообразны, они не являются пассивным, страдательным состоянием, а приобретают новое значение и смысл в его психической жизни, становятся способом выявления, уточнения осознания основных интересов, своеобразным регулятором его отношения к людям — к взрослым, товарищам, лицам другого пола. Многообразные формы переживаний (как положительные, так и отрицательные), связанные с осознанием своих особенностей, своей ценности, места в коллективе, с осознанием отношений других людей, являются одним из основных внутренних условий формирования самосознания подростка и в первую очередь его эмоционально-ценностной сферы.

В подростковом возрасте самосознание все в большей степени начинает включаться в процесс управления поведением. Причем в этом процессе участвуют все акты самосознания. Непосредственным компонентом целостной системы управления поведением подростка выступает саморегуляция. Основным внутренним рычагом саморегуляции является самооценка. Возникая под влиянием общения, разнообразных форм взаимодействия с людьми, самооценка в свою очередь начинает регулировать поведение подростка в его общении со сверстниками и взрослыми.

Потребности подростков в общении и самооценке рассматриваются как **регулятор нравственного поведения**.

На уровень моральной регуляции и ее направленность заметное влияние оказывают психологические условия общения подростка.

Так, М. И. Боришевский, исследуя моральную саморегуляцию поведения подростков, выявил, что если подросток, обладая устойчивой и адекватной самооценкой, находится в условиях, которые способствуют нормальному удовлетворению его потребности в самоутверждении, то, как правило, моральная саморегуляция его поведения проявляется на достаточно высоком уровне. У подростка развивается умение владеть своими эмоциональными состояниями, контролировать себя и определенным образом организовывать свое поведение в соответствии с конкретными условиями общения. Если подросток с устойчивой, адекватной самооценкой попадает в такие условия общения, когда он постоянно сталкивается с недооценкой его возможностей, ограничением самостоятельности, ущемлением достоинства и регламентацией поведения со стороны взрослых, то он значительно меняет свои поведенческие реакции. Подобные психологические условия общения становятся разрушительным фактором его саморегуляции. У подростка может снизиться уровень уверенности в себе, уменьшается инициативность его поведения, он превращается в исполнителя власти другого. Напротив, отказ от исполнения этой власти влечет за собой сопротивление и различного рода негативные проявления. Подросток с заниженной самооценкой, недостаточным уровнем ее устойчивости в такой ситуации оказывается в наиболее неблагоприятных условиях. Постоянное подкрепление неустойчивой самооценки такими факторами вызывает еще большее ее колебание, непоследовательность. Саморегулирование становится узкоситуативным, его возможности снижаются.

Особенно существенно проявление саморегуляции в такой важной деятельности подростка, как **самовоспитание**. Самовоспитание, как свидетельствуют многочисленные исследования, впервые становится возможным именно в подростковом возрасте. Оно подготавливается соответствующим уровнем общего психического развития, в частности развитием интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов и соответствующим уровнем развития отдельных сторон самосознания. Обладая такой психологической готовностью к более полному восприятию требований жизни и осознанию своего положения во внешнем мире, своей ценности, подросток пытается изменять себя, самосовершенствоваться.

При этом самооценка подростка и представление о себе направляют регулятивный процесс его самовоспитания. Но поскольку самооценка не обладает достаточной степенью устойчивости и адекват-

ности, а представление о своем идеале еще не содержит необходимой степени зрелости, подросток может воспитывать в себе и такие, с его точки зрения, положительные, но объективно отрицательные качества, как лихачество, удаль и т. д. Поэтому самовоспитание подростка не должно осуществляться стихийно, как только лишь его исключительно личная деятельность. На первых этапах необходимо умело помочь ему найти наиболее оптимальные методы, приемы самовоспитания, помочь и в организации самого содержания самовоспитания, не подавляя, а, напротив, укрепляя веру в его возможности.

В подростковом возрасте существенно перестраивается характер **учебной деятельности**: увеличивается количество учебных предметов и соответственно количество уроков в учебный день, усложняется их содержание. Кроме того, увеличивается и количество преподавателей — вместо одного уже привычного учителя с классом работают 5–6 учителей с разными требованиями, с разным отношением к учащимся.

Новые условия деятельности предъявляют повышенные требования к интеллекту и поведению подростков. Учителя и родители пытаются перейти на новый стиль общения с ними, начинают больше апеллировать к разуму и логике подростков, чем к чувствам. Действительно, подростки могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями, самоанализом, свободно размышлять на нравственные, политические и другие темы, почти не доступные интеллекту младшего школьника. По мнению Д. Б. Эльконина, младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести для ребенка новый личностный смысл — стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию.

Тем не менее, **познавательные процессы младших подростков** характеризуются рядом особенностей, отличающих их от старшекласников. Так, подростки не всегда умеют управлять своим вниманием, трудности бывают у них и с устойчивостью и переключением внимания. Невнимательный и рассеянный на одном («нелюбимом») уроке ученик может сосредоточенно и не отвлекаясь работать на другом («любимом») уроке.

У подростков наблюдается большой прогресс в **запоминании** словесного и абстрактного материала. В то же время нередко запоминание носит механический характер, они еще не умеют пользоваться рациональными приемами запоминания: сравнением нового со старым, опорой на наглядность, составлением плана, членением текста на смысловые единицы, выделением основных мыслей.

Нередко подростки (особенно в 6–7 классах) испытывают трудности и в процессе **мышления**. Им еще нелегко проводить полноценный анализ, сравнение и обобщение. Наглядные образы продолжают превалировать в их мыслительной деятельности.

Однако с каждым годом их способность к *абстрактному мышлению* нарастает, и к концу подросткового периода (к 9 классу) дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач, начинают оперировать гипотезами.

Мышление в подростковом возрасте характеризуется завершением развития (Ж. Пиаже). Проявляется способность мыслить дедуктивно, теоретически, формируется система логических высказываний. Подросток с равным успехом оперирует как с объектами, так и с высказываниями. Одновременно у него формируется способность к комбинаторным операциям любого рода, широкому варьированию пропорциями, что указывает на сформированность логического мышления.

Активно развивается **устная и письменная речь** подростков: от умения пересказывать текст и писать изложение до способности вести рассуждение, формулировать и аргументировать свои мысли, самостоятельно готовить устное выступление, писать сочинения на заданную тему.

Высокая интеллектуальная активность подростков стимулируется не только их возрастной любознательностью, но и желанием продемонстрировать свои способности окружающим и получить с их стороны высокую оценку. Поэтому на людях они стремятся взять на себя наиболее сложные и престижные задачи. Простые задачи их не привлекают, и часто они отказываются их выполнять из-за невозможности показать себя в лучшем свете.

В процессе овладения основами наук и обогащения жизненного опыта развиваются и формируются познавательные интересы подростков. Причем формирование интересов и мотивов учения тесно связано с удовлетворением их возрастных потребностей. Подростку нравится мыслить, соображать, исследовать. Поэтому для него имеют значение и содержание, и процесс, и способы, и приемы овладения знаниями. На уроках, где учитель применяет активные формы обучения (диспуты, диалоги, проблемные ситуации), ученики активно включаются в процесс усвоения знаний и становятся полноценным субъектом саморазвития и самосовершенствования. Наиболее эффективными оказываются занятия, организованные как **совместная продуктивная и творческая деятельность подростков**, которая сочетает в себе как познание и понимание окружающего мира (через

учебные предметы), так и познание и понимание другого человека (одноклассника и учителя) и себя самого. При такой организации обучения происходит обогащение сознания всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

В подростковом возрасте обнаруживаются **трудности в развитии**, связанные с социальными факторами. В 2004 г. в Москве насчитывалось 8 тысяч неблагополучных семей. Тринадцать тысяч подростков находится на учете в детской комнате милиции. К ним относятся подростки с делинквентным поведением, подростки, занимающиеся бродяжничеством, а также подростки с аддиктивным поведением.

Делинквентное поведение — *поведение, связанное с правонарушениями, но не подлежащее уголовному наказанию*. Это может быть мелкое воровство, отнимание денег у малышей, угон велосипедов и т. д.

В психологии выделяют несколько типов делинквентного поведения.

1. **Агрессивно-защитный тип** — свойствен подросткам, отличающимся агрессивным характером (драчливостью, враждебностью, конфликтностью, неуступчивостью). Именно они часто являются нарушителями школьной дисциплины, склонны к грубым, хулиганским выходкам и т. д. Такой тип поведения чаще всего формируется в обстановке эмоционального отвержения в семье. Причиной может быть нежелательность рождения ребенка для родителей, в этом случае эмоциональная отверженность предшествует его рождению (ребенок это осознает), а не является следствием плохого поведения дома и в школе.

Поэтому постоянное нервное напряжение, необходимость защищаться от обид и даже жестокости старших членов семьи формирует агрессивно-защитные проявления. Позиция «один против всех», постоянная готовность «к бою» сохраняется и за пределами семьи: дети недоверчиво относятся к окружающим и не верят, что к ним кто-нибудь может хорошо относиться, от всех ждут подвоха. Переживание обид и несправедливостей дает подростку моральное право считать себя «хорошим», а других «плохими», и порождает конфликты, агрессию. В свою очередь и его начинают отвергать, считая злым, эгоистичным, упрямым — возникает порочный круг. В результате подросток все враждебнее относится к среде, его отвергающей, и тяготеет к таким же делинквентным сверстникам, у которых он находит понимание и одобрение своих поступков.

2. **Оппозиционный тип** — наблюдается при воспитании по типу «кумира семьи». Слепая любовь родителей, восхищение, удовлетворение любых капризов, снисходительное отношение к проступкам, создание «тепличной атмосферы» формируют у ребенка искаженное представ-

ление о своих правах и обязанностях. А когда он сталкивается с реальными отношениями, не подкрепляющими его притязания на исключительность, может возникнуть аффект неадекватности. Аффект неадекватности — это внутренний конфликт, барьер, отгораживающий подростка от социума, приводящий к эмоциональным расстройствам, нарушениям поведения и сопровождающийся упрямством, повышенной обидчивостью, конфликтными отношениями с окружающими. В результате учителя обвиняются в занижении отметок, недооценке способностей; одноклассники воспринимаются как соперники, завистники и т. д. Таким образом, не удовлетворив своих амбиций, подросток стремится проявить себя «оригинальностью» суждений, демонстрацией отвержения общепринятых ценностей, неконформным поведением: срывает уроки, прогуливает школу, втягивается в компании «трудных» подростков и т. д.

3. Инфантильный тип — встречается, в основном, у инфантильных, эмоционально-лабильных подростков и вызван трудностями процесса эмансипации. У этих детей стремление к независимости от родителей сочетается с притязаниями на их безраздельную любовь, внимание и заботу.

Сочетание таких взаимоисключающих тенденций часто приводит к психологическому конфликту, следствием которого является инфантильно окрашенное оппозиционное поведение. Делинквентные поступки и другие формы нарушений преследуют цель (нередко полусознанную) обратить внимание родителей на свое поведение и изменить тем самым их тактику по отношению к себе.

Бродяжничество, побеги из дома. Встречается достаточно часто: более 50% случаев связаны с конфликтами в семье и в школе — это своеобразный протест, желание смягчить свою участь. Впервые это явление отмечается в период от 7 до 9 лет, но крайне редко. В. Г. Степанов показывает, что чаще всего побеги совершаются детьми 11–13 лет, хотя А. Е. Личко расширяет этот диапазон от 7 до 15 лет.

Существует категория подростков, систематически убегающих из дома. У таких детей основной причиной побегов является деморализация семей: пьянство, наркомания, проституция родителей, жестокое обращение с детьми. Причиной побегов может быть также отстраненность родителей от интересов детей или сложности во взаимоотношениях с товарищами.

В этом случае для предотвращения побегов родителям необходимо заключить союз с учителями в поиске согласованной линии поведения по отношению к ребенку.

Наконец, существует категория бродяжек, стремящихся к приключениям, к новым впечатлениям, риску. Часто это дети с повышенной активностью поведения, большая живость и неутомимость которых вызывают негативные реакции родителей и учителей. Таким детям бродяжничество открывает простор для проявления их активности и инициативы. Поэтому для предотвращения побегов этих подростков надо вовлекать в интересную и напряженную полезную деятельность, в которой они могли бы проявить свою неумную энергию, фантазию и настойчивость.

Самый высокий процент побегов, по данным статистики, приходится на осень, когда начинается учебный год, причем девочки-подростки убегают из дома реже, чем мальчики.

Аддиктивное поведение — отклоняющееся поведение в подростковом возрасте, часто сопровождается алкоголизацией и потреблением наркотических и токсических веществ, поэтому его и называют аддиктивным (пагубная привычка, зависимость).

В настоящее время пагубной привычкой подростков становится *гемблинг*, т. е. своеобразная зависимость от игровых автоматов и интернет-зависимость.

К сожалению, во всем мире растет число подростков с аддиктивным поведением, а возраст начала употребления алкоголя и наркотиков имеет тенденцию к снижению. Причинами этих пагубных пристрастий могут быть любопытство, желание испытать новые острые ощущения, эйфорию (кайф, как они говорят) или просто узнать возможности своего организма.

Иногда подросток с трудностями в общении употребляет спиртное, чтобы почувствовать себя свободнее в компании сверстников. В других случаях мотивом может быть желание не отстать от компании, если в ней принято употреблять алкоголь, токсические вещества или наркотики. Многие подростки употребление алкоголя считают средством приобщения к притягательному миру взрослых, утверждения себя в качестве самостоятельного человека. Обстоятельством, осложняющим ситуацию, может быть пристрастие к алкоголю одного или обоих родителей.

Определяя подростковый возраст как трудный, следует сказать, что этот возраст труден и для самих подростков. Трудность положения подростков заключается не только в неудовлетворении многих их претензий, **главная трудность — в их неустойчивой социальной позиции.**

Основные понятия

Аддиктивное поведение — отклоняющееся поведение в подростковом возрасте часто сопровождается алкоголизацией и потреблением наркотических и токсических веществ.

Гормональная буря — перестройка деятельности эндокринных желез.

Делинквентное поведение — поведение, связанное с правонарушениями, но не подлежащее уголовному наказанию.

Самосознание — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Список литературы

1. Александров А. А. Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. — Л., 1988.
2. Байард Р., Байард Д. Ваш беспокойный подросток. — М., 1991.
3. Бодалев А. А. Психология общения. — М., 1996.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
5. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. — М., 1984.
6. Драгунова Т. В. Кризис объясняли по-разному // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1996.
7. Кие М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. — М., 1991.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
9. Кон И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1996.
10. Крутецкий В. А. Психология. — М., 1986.
11. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под. ред. М. В. Гамезо. В 3 т., Т. 3. — М., 1982.
12. Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976.

13. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.
14. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. — М., 1998.
15. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., 1996.
16. Прихожан А. М., Гуткина Н. И. Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М., 1987.
17. Психология современного подростка / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1987.
18. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
19. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. — М., 1996.
20. Толстых Н. Н. Подростковый возраст // Рабочая книга школьного психолога. Ч. 2. Гл. 4. — М., 1991.
21. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. — М., 1996.
22. Фельдштейн Д. И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1996.
23. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1996.
24. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. — М., 1999.
25. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка. Под ред. Ю. И. Фролова. — М., 1997.

Тема 6. Психологическая характеристика развития в юношеском возрасте

Проблема перехода от подросткового к юношескому возрасту в работах отечественных и зарубежных психологов. Общая характеристика развития в юношеском возрасте. Проблема социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Профессиональное самоопределение как ведущее новообразование юношеского возраста. Психологические особенности выбора профессии. Развитие нравственности. Особенности мышления в юношеском возрасте. Пути развития мировоззрения.

В зарубежных исследованиях известны разные теории юности. **Биологизаторские теории** рассматривают юность прежде всего как определенный этап эволюции организма, полагая, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальное. Психологические теории фиксируют внимание на закономерностях психической эволюции, характерных чертах внутреннего мира и самосознания.

Психоаналитические теории видят в юности определенный этап психосексуального развития и рассматривают этот период с точки зрения внутреннего процесса развития человека как индивида или как личности. Но это развитие по-разному протекает в различной социальной и культурной среде.

Социологизаторские теории юности рассматривают ее как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого. Внимание исследователей сосредоточивается на тех социальных ролях, которыми надлежит овладеть человеку, на формировании его ценностных ориентаций, проблемах, связанных с вступлением в трудовую жизнь, т. е. индивидуально-психологические проблемы выводят из социальных.

В зарубежных исследованиях, изучая юношеский возраст, ученые называют различные его границы — от 11 до 20 лет. Так, французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст

возник в XIX в., когда контроль родителей за развитием ребенка продолжался вплоть до брака. Позднее Б. Заззо, изучая подростков из разных социально-экономических слоев общества, показала, что начало отрочества почти все они относят к 14 годам, связывая его с половым созреванием. Тем не менее, представления о сроках его окончания расходились в зависимости от социального положения и длительности образования в целом на 4–7 лет. Так, рабочие и низкоквалифицированные служащие считали, что их отрочество закончилось в 19 лет, инженерно-технические работники отодвигали этот срок до 20 лет, предприниматели и лица свободных профессий — до 21 года, т. е. связывали окончание этого периода с **социальной ситуацией развития**.

В 30-х гг. прошлого века П. П. Блонский, а затем и Л. С. Выготский отмечали, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируются в зависимости от уровня развития общества.

В периодизации Д. Б. Эльконина юношеский возраст определяется как старшее подростничество, подчеркивая тем самым историческую взаимосвязь двух этапов подросткового периода развития как начала и завершения. Придерживаясь возрастных границ, предложенных Д. Б. Эльconiным, старшее подростничество — раннюю юность — можно рассматривать в пределах от 14 до 17–18 лет, т. е. до окончания средней школы.

Произошедшие в России в последние годы изменения в различных сферах жизни оказали влияние как на общую направленность личности подростков, так и на границы подросткового возраста. Если в 50-х гг. Л. И. Божович показала, что переломный момент в представлениях о будущем наблюдался у учащихся 8–9 классов, т. е. в 15 лет, то через десять лет Н. И. Крылова обнаружила, что выбор будущей профессии становится актуальным для юношей и девушек только в 16–17 лет. А в 80-х гг. Н. Н. Толстых отмечала перелом в отношении к будущему уже у учащихся 13-летнего возраста. В настоящее время эта граница еще более размыта. Такое расхождение результатов объясняется изменениями в социальной ситуации развития поколений и подтверждает историческую и социальную обусловленность развития личности и отсутствие стабильных границ эпохи подростничества.

Юношеский возраст — начальный этап **физической зрелости**, завершения полового развития. Процесс роста тела в длину практически завершается у девочек к 15 годам, у мальчиков к 16–17 годам. Исчезают диспропорции отдельных частей тела, неуклюжесть, несооразмерность движений. Интенсивно развивается мускулатура, на-

блюдается прирост силы. Несоответствие между ростом мышцы сердца и просветом кровеносных сосудов сглаживается, что способствует нормализации кровообращения. Продолжается развитие мозга.

Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим оно также оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы, привлекательности, здоровья влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т. п., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у них замкнутость, неверие в собственные силы, пессимизм. Вместе с тем половая зрелость не означает зрелости социальной. В сущности, **юность** и есть не что иное, как **переход от чисто физической зрелости к зрелости социальной**. Главное ее содержание — вовлечение во взрослую жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе.

В этом возрасте юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, которые определяют главное содержание и направление его жизнедеятельности. Роли, выполняемые ребенком, качественно отличаются от ролей взрослых, и это ясно осознают обе стороны. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности. В 14 лет он получает паспорт, в 18 лет — активное избирательное право и возможность вступать в брак. В этом возрасте многие думают о выборе профессии, а некоторые уже начинают трудовую деятельность. Но наряду с элементами взрослого статуса, юноша еще сохраняет черты зависимости, сближающие его положение с положением ребенка. Материально старшеклассник еще находится на иждивении родителей. В школе ему, с одной стороны, напоминают, что он взрослый, старший, а с другой стороны — постоянно требуют от него послушания. Это наблюдается и вне школы, где зачастую не только шестнадцатилетних, но и двадцатилетних не считают взрослыми. Неопределенность положения (в одних отношениях признают взрослым, в других — нет) и предъявляемых к нему требований по-своему преломляется в юношеской психологии.

В ранней юности происходит совершенствование интеллектуальной сферы и в первую очередь **мышления**. Достаточно высокий уро-

вень обобщения и абстрагирования процессов мышления позволяет учащимся старших классов оперировать понятиями, использовать разнообразные мыслительные операции, рассуждать, аргументировать, выделять существенные признаки — главную мысль, делать глубокие выводы и обобщения, пользоваться рациональными приемами запоминания и т. д. Развивается критичность мышления, умение связывать изучаемое в систему. Этому способствует и сам процесс учебной деятельности, предъявляющий высокие требования к умственной активности и самостоятельности старшеклассников.

Таким образом, показателями интеллектуальной зрелости данного возраста являются достаточная сформированность теоретического мышления, способность к познанию и пониманию общих законов окружающего мира природы и общества.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности.

Наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность — средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника (тем, на что она направлена) является структурная организация, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации, развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать решения, анализировать их, осмысливать.

Ведущая деятельность в ранней юности — **профессиональное самоопределение**. Психологическую базу для самоопределения в ранней юности составляет, прежде всего, потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Выбор будущей сферы деятельности составляет самое ядро процесса самоопределения. Тем не менее, можно считать признаком известного неблагополучия, если все попытки определения себя и своего

жизненного пути сводятся молодым человеком только к выбору между установками на вуз, получение престижной работы в избранной области, высокую заработную плату. Внутренними условиями выбора профессии в старшем школьном возрасте являются формирующееся мировоззрение, обобщенная форма самосознания, работа которого проявляется в стремлении юноши подойти к себе с позиций, декларируемых и фактически господствующих в обществе ценностей, наконец, открытие «Я», переживаемое в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости.

У большинства старшеклассников устанавливается своеобразная связь между профессиональными и учебными интересами: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, школьники начинают интересоваться профилирующими по отношению к будущей профессии предметами. Таким образом, выбор профессии изменяет отношение к учебной деятельности и приводит к формированию познавательно-профессиональной направленности личности. Интересы старшеклассников проявляются в их участии в научных кружках, олимпиадах разного уровня: от школьных — до международных. Все это предоставляет оптимальные возможности для развития их склонностей и способностей, тем более что в связи с дифференциацией учебных программ, созданием гимназий, лицеев и других вариативных учебных заведений появилась определенная свобода выбора образования по своему вкусу.

В своих исследованиях Н. С. Пряжников показал, что в последнее время резко возросла роль фактора престижности выбираемой профессии и тех благ, которые она может дать: относительно высокие гонорары, некоторая личная «подстраховка» в общем правовом хаосе и т. д. Молодые люди выбирают то, что престижно сейчас, в данной референтной группе, «в своей тусовке». Если раньше почти насильно пытались «загонять» всем классом на ферму или на завод, то сейчас чуть ли не всем классом идут в юридические или экономические колледжи или университеты. При таком подходе «стадность» повышает вероятность появления в будущем большого числа людей с несостоявшейся судьбой.

Принятие решения о выборе профессии тесно связано с развитием мировоззрения и **нравственной сферы** личности в ранней юности.

Развитие чувства долга и ответственности за свои поступки является показателем развития нравственности старшего подростка. **Ответственность** представляется в единстве трех компонентов: когнитивного, мотивационного, поведенческого. Основу развития *когнитивного*

компонента ответственности составляет познание социально-нравственных норм.

Мотивационный компонент ответственности связан в своем развитии с расширением пространства социальных интересов ребенка, формированием общественной направленности личности. Растущие люди осознают возможности собственного участия в жизни общества, выделяя одновременно «границы» действия нормы ответственности применительно к этим новым для них сферам деятельности и отношений.

Поведенческий компонент, выражающийся в реальном ответственном поведении, складывается в рамках социально-ориентированной учебно-дифференцированной деятельности и в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Саморегуляция и самоконтроль являются необходимым моментом формирования таких нравственных качеств, как совесть и нравственная самооценка. Психологические особенности становления совести отражают общую линию социально-нравственного развития растущего человека.

Нравственный идеал юноши — это эмоционально окрашенный образ, становящийся не только образцом для подражания, но своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором собственного поведения. Все это создает ту внутреннюю среду молодого человека, которая обеспечивает ему возможность стать самостоятельным и самому в большей или меньшей степени управлять своим развитием.

Если в младшем подростковом возрасте в качестве идеала выступает образ того или иного конкретного человека (родителей, учителей, товарищей), то в старшем подростковом возрасте и юности в качестве идеала начинают выступать и обобщенные образы как совокупность идеальных черт. Это связано с более критическим осознанием личности знакомых людей и особенностями интеллектуальной сферы подростков.

Нравственное развитие — процесс количественных и качественных изменений, происходящих в духовном, нравственном облике растущего человека и продвигающих его в нравственной зрелости на более высокие ступени. Оно происходит в единстве основных компонентов: социальной среды, воспитания и самовоспитания. Функции нравственного развития направлены на внесение в сознание человека знаний о моральных принципах и нормах общества.

Движущей силой нравственного развития выступают противоречия между уровнем моральных требований, предъявляемых старшему подростку, и его готовностью и возможностью их выполнить. Смысл психолого-педагогической работы состоит в том, чтобы направлять развитие и содействовать переходу внешних требований во внутренние нравственные требования подростка к себе.

К основным *внешним* факторам, обеспечивающим формирование нравственного опыта, относятся:

- содержание и методы воспитания;
- стиль отношений педагога к детям;
- единство требований семьи и школы;
- взаимоотношения между подростками в различных видах деятельности;
- различные ситуации, в которых ребенок должен самостоятельно сделать нравственный выбор поступка.

Нравственное развитие в этот период во многом зависит от того, как складываются межличностные взаимоотношения со взрослыми, сверстниками, родителями. Если эти отношения имеют позитивную направленность в соответствии с нормами нравственности (естественно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей), то процесс развития личности проходит успешно. В другом случае, когда в семье и в школьном воспитании преобладают негативные тенденции, формирование ребенка усложняется, происходят ошибки, которые затрудняют развитие нравственной сферы личности, чем создается почва для возможных отклонений в развитии личности. Семья может компенсировать возможную дефектность межличностных отношений, но для подростка действительным центром, вокруг которого формируются нравственные отношения, является школьная жизнь, сверстники.

Формирование нравственного опыта определяется также *внутренними* условиями:

- уровнем развития нравственного сознания чувств, произвольного поведения;
- уровнем развития абстрактного мышления.

Развитие нравственности у современных подростков происходит как под влиянием внешних факторов, так и внутренних условий, что подтверждают психологические исследования (*Воробьева Е. В., 2003*), в которых участвовали подростки — учащиеся общеобразовательной средней школы г. Москвы. Выявлялось отношение испытуемых к эвтаназии.

Испытуемым предлагалась следующая ситуация: «В Государственной думе России рассматривается вопрос о введении эвтаназии. Как вы считаете, должен ли быть принят такой закон в нашей стране? Обоснуйте письменно свой ответ. С вашей точки зрения, нравственно ли это?».

Подростки, находящиеся на *предконвенциональном (низком)* уровне развития не задумываются глубоко над проблемой и не переносят ее на себя и свое окружение. Они даже не испытывают отрицательные эмоции, которые возникают у большинства людей при мысли о смерти близких.

Ученики, находящиеся на *конвенциональном (среднем)* уровне развития нравственности, руководствуются общественными нормами, но не упоминают о внутренних убеждениях, не примеривают ситуацию на себя и не говорят о внутренних убеждениях.

Подростки, находящиеся на *постконвенциональном (высоком)* уровне развития нравственности, глубоко понимают проблему, эмоционально отзывчивы, пропускают ситуацию через себя, производят оценку не со стороны, а именно изнутри ситуации.

На вопрос: «Что значит вести себя нравственно?» подростки, находящиеся на постконвенциональном (высоком) уровне развития нравственности, отвечали:

«Вести себя правильно, нравственно — значит вести себя уважительно по отношению к товарищам, родителям, взрослым. Вести себя так, как тебе хотелось бы, чтобы к тебе относились окружающие. Вести себя нравственно нужно для того, чтобы тебе и твоему окружению было уютно в этом большом и сложном мире, а не для того, чтобы избежать наказания. Жить нужно достойно».

Таким образом, под влиянием правильной системы воспитания и обучения, способствующих интеллектуальному развитию, происходит становление нравственной сферы молодых людей.

В ранней юности процесс формирования личности еще не завершен. Он активно продолжается и далее, но особенности его протекания именно в этот период оказывают существенное влияние на всю последующую жизнь.

Основные понятия

Самоопределение — сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Особыми формами самоопределения в ранней юности является профессиональное и нравственное самоопределение.

Нравственность — внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами.

Мировоззрение — система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

Список литературы

1. *Ананьев П. Г.* Психология и проблемы человекознания. — М., 1996.
2. *Ананьев П. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1968.
3. *Анисимов С. Ф.* Мораль и поведение. — М., 1985.
4. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. — М., 1998.
5. *Бескина Р. М., Чудновский В. И.* Воспоминания о будущей школе: книга для учителя. — М., 1993.
6. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. — М., 1978.
7. *Богданова О. С.* и др. Этические беседы с подростками: книга для учителя. — М., 1987.
8. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1995.
9. *Братусь П. С.* Психология нравственного сознания в контексте культуры. — М., 1994.
10. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен. — М., 1996.
11. *Джиббс Дж., Бэсинджер К.* Взаимосвязь морально-нравственного и когнитивного развития // Развитие личности. — М., 1997. № 1.
12. *Джиббс Дж., Бэсинджер К.* Моральная зрелость: диагностика развития социоморальной рефлексии // Развитие личности. — М., 1998. № 2.
13. *Дусавицкий А. К.* Развитие личности в учебной деятельности. — М., 1996.
14. *Зеньковский В. В.* Психология детства. — М., 1995.
15. *Климин С. В.* Некоторые особенности нравственного развития подростков в России 90-х годов // Мир Психологии. — 1995. № 3 (4).
16. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М., 1989.

17. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1997.
18. *Михайлова Е. И.* Специфика проявления ответственности при переходе из подросткового в юношеский возраст // Вопросы психологии. — 1996. № 4.
19. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. — М., 1986.
20. *Прихожан А. М.* Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. — 1997. № 1.
21. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. — М., 1999.
22. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М., 1996.
23. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ. М. С. Мацковецкого. — М., 1992.
24. *Чоросова О. М.* Особенности отношения младших, средних и старших подростков к себе и к другим людям как показатель развития нравственного поведения // Вопросы психологии. — 1996. № 4.
25. *Чоросова О. М.* Отношение ребенка к себе и другим людям как важнейший компонент нравственного поведения // Вопросы психологии. — 1996. № 2.

Часть III
ОСОБЕННОСТИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ
И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 1. Психология зрелого возраста

Понятие зрелого возраста в психологии. Периодизация психического развития в зрелом возрасте. Психологическая характеристика развития личности в зрелом возрасте. Биологические и социальные критерии и факторы зрелого возраста. Кризис середины жизни. Акмеология и ее задачи. Профессиональное самоопределение в зрелом возрасте.

Период зрелости занимает по длительности самое большое время в жизни человека и охватывает несколько неоднородных, не похожих один на другой периодов.

Известно, что существует три определения возраста.

Биологический возраст — средняя вероятная продолжительность жизни человека — значительно варьируется у разных людей. Биологический возраст 40-летнего мужчины, у которого эмфизема, большое сердце и которому, вероятно, осталось жить года три, совершенно иной, чем у 40-летнего здоровяка, который надеется прожить еще лет 35.

Социальный возраст оценивается по степени соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам. На 50-летнего женатого мужчину с тремя детьми смотрят совершенно иначе, чем на 50-летнего холостяка.

Психологический возраст указывает на то, насколько человек адаптирован к требованиям среды. Он включает уровень интеллекта, способность к научению, двигательные навыки, а также такие субъективные факторы, как чувства, установки и мотивы.

Объединение факторов биологического, социального и психологического возраста приводит к понятию зрелости. Хотя биологические и социальные факторы — это необходимые условия ее достижения (например, определенный возраст и социальный статус), в роли определяющих ингредиентов зрелости выступают и некоторые психологи-

ческие свойства. К ним относится материальная и социальная независимость и автономия, способность самостоятельно принимать решения и в какой-то степени твердость характера, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать. Различные исследователи по-разному подходят к определению зрелости и включают в него различные составляющие.

В науке существуют разногласия по поводу начала периода зрелости и его окончания. Большая часть исследователей относит начало его к моменту окончания юности — к 18–19 годам, а конец — к возрасту 55–60 лет. В дополнение к этому в названном возрастном диапазоне жизни человека они выделяют стадии:

- 1) ранней зрелости (18–30 лет);
- 2) средней зрелости (30–45 лет);
- 3) поздней зрелости (45–55 лет);
- 4) предпенсионного возраста (50–55 лет для женщин, 55–60 лет для мужчин).

При этом для каждой из стадий отмечаются особенности.

Так, для стадии *ранней зрелости* характерно овладение ролью взрослого человека, получение избирательного права, полная юридическая и экономическая ответственность, возможность включения во все виды социальной активности страны. У большинства проходящих эту стадию лиц складывается собственная семья и рождается первый ребенок. Завершается получение высшего образования. На работе осваиваются профессиональные роли, образуется круг общения, в основе которого — избранная профессия.

Средняя зрелость — это период достижения совершенства в выполнении профессиональной роли и старшинства, а иногда и лидерства среди многих товарищей по работе, относительная материальная самостоятельность и сравнительно широкий круг социальных связей, а также наличие и удовлетворение интересов вне рамок профессиональной деятельности.

Поздняя зрелость характеризуется высококвалифицированным выполнением избранных в молодости профессиональных и социальных ролей и, как правило, достижением пика в должностном статусе, а также некоторым снижением социальной активности. Во многих случаях в это время происходит уход из семьи выросших детей.

Предпенсионный возраст — это период, когда налицо очевидное снижение физических и умственных функций. В основной области труда наблюдается спад профессиональных притязаний и происходят суще-

ственные изменения во всей мотивационной сфере в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни. Вместе с тем — это годы, благоприятные для занятия наиболее видного положения в своем социальном кругу.

Естественно, что все названные характеристики стадий взрослости необязательно оказываются присущими абсолютно всем людям, проходящим эти ступени. При «проживании» каждой из стадий возможны индивидуальные вариации, обусловленные совершенно конкретными обстоятельствами жизни каждого человека, а также степенью его физической, умственной, гражданской и трудовой зрелости при достижении им «паспортной» взрослости.

Как известно, развитие человека как индивида (сложнейшего природного организма), как личности (ансамбля отношений), как субъекта познания и как субъекта труда (прежде всего как профессионала) отличается неравномерностью. К началу периода взрослости большинство людей достигает достаточно высокого уровня соматической и половой зрелости. В то же время их нервно-психическое развитие не укладывается полностью в рамки физического созревания и индивидуальные различия здесь чрезвычайно велики.

Это относится и к сформированности людей как субъектов познания и как личностей. Что же касается степени их зрелости как профессионалов, то совершенно очевидно, за редкими исключениями, большая часть, вступая в пору взрослости, проходит по этому параметру, как правило, лишь начальную стадию зрелости.

Наверное, понятно, что степень сближения или, наоборот, рассогласования уровней физической, умственной, личностно-трудовой зрелости человека в очень большой степени зависит от конкретных исторических условий, в которых проходит жизнь этого человека.

По периодизации Э. Эриксона, в период взрослости человек переживает два жизненных кризиса:

- кризис 20–40 лет (*ранняя взрослость*);
- кризис 40–60 лет (*зрелость*).

Ранняя взрослость охватывает период от 20 до 40 лет и соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность. Это пора постановки четких и точных целей, позволяющих добиться стабильности в личной жизни и высоких результатов на профессиональном поприще, время, когда принимаются решения о создании семьи и рождении детей. Это самый богатый период жизни — расцвет.

Зрелость (взрослость) продолжается с 40 до 60 лет и характеризуется стабильностью и продуктивностью, особенно в профессиональной и социальной сфере. В этом возрасте человек начинает подводить итоги, пересматривать свои цели с учетом состояния здоровья, положения дел в семье и на работе.

В кризисе, переживаемом в 40–60-летнем возрасте, Р. Пекк выделил четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием нормального развития.

1. Развитие у человека *уважения* к мудрости, сменяющего главенство физической храбрости.
2. Замена сексуализации социальных отношений их *социализацией* (что, соответственно, приводит к ослаблению сексуальных ролей).
3. Необходимость сопротивляться аффективному обеднению, связанному со смертью близких людей или с обособлением детей, и сохранять *эмоциональную гибкость*, способствующую аффективному обогащению в иных формах (досуг, хобби, друзья, внуки).
4. Сохранение *душевной гибкости*, возможность продолжать поиски новых форм поведения, вместо того чтобы придерживаться старых привычек и пребывать в состоянии психической ригидности. (Пекк Р., 1968)

Начало зрелости, приходящееся на промежуток между 20 и 40 годами, — это период наивысшего уровня физического развития человека. Своего расцвета в этом возрасте достигают мышечная сила, быстрота реакции, острота зрения и слуха, а также ловкость, выносливость и другие психофизиологические качества.

Физическая сила, функционирование органов, скорость реакции, двигательные навыки и другие физические возможности человека достигают своего максимума в промежутке между 25 и 30 годами; после 30 лет они медленно, но заметно идут на убыль. Однако этот спад, который происходит в возрасте от 30 до 50 лет, не столь резок, как представляется большинству людей. До 40 лет уровень физических возможностей взрослых продолжает оставаться чрезвычайно высоким. Снижение физических навыков и возможностей становится наиболее заметным в критических ситуациях или в тех случаях, когда резко возрастает нагрузка на организм.

Например, беременность у женщины, возраст которой приближается к 40 годам, скорее приведет к расходованию энергетических резервов организма, чем у женщины, недавно перешагнувшей 20-летний

рубеж. Кроме того, чем старше беременная женщина, тем дольше она восстанавливается после родов. Аналогично, 25-летнему мужчине легче «тянуть на себе» три работы, чтобы пережить со своей семьей финансовый кризис, чем 40-летнему. Острота слуха с 20 до 40 лет снижается примерно на 10%, а зрение, вкус, обоняние и осязание практически не обнаруживают ухудшения. Умственные способности в зрелом возрасте не снижаются, а у многих людей увеличиваются. Это в первую очередь касается словарного запаса и владения абстрактными понятиями. Развитие же формального мышления обусловлено в определенной степени спецификой образа жизни и профессиональной деятельности конкретного человека.

Как показали исследования Е. И. Степановой, процесс интеллектуального развития взрослого человека неоднороден, он характеризуется чередованием спадов и подъемов, а также изменением акцентов внутри системы психических познавательных процессов. Выделено несколько основных периодов интеллектуального развития:

- 18–25 лет — частая смена подъемов и спадов (через один два года), неустойчивость и активная перестройка мыслительных функций;
- 26–35 лет — увеличение устойчивости, некоторое снижение уровня непроизвольной памяти, повышение произвольного внимания, общий подъем уровня развития интеллекта за счет повышения активности процессов мышления, формирование индивидуального стиля умственной деятельности;
- 36–40 лет — усиление целостности интеллекта, появление зрелости суждений, мудрости;
- после 40 лет — большее развитие вербального интеллекта, который как бы противостоит процессу старения и ослабления интеллектуальных функций.

В старших возрастах по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации усиливается влияние индивидуального стиля умственной работы на интеллектуальное развитие человека.

Для того чтобы человек мог долго сохранять свой интеллектуальный потенциал, необходимо сознательно регулировать процессы накопления и логического преобразования знаний, вести активную умственную деятельность и не только в плане теоретизирования, но и построения своего поведения.

Существует определенная закономерность в оценке своего возраста людьми разных возрастных групп. Так, в процессе эксперимента

оценивали свой возраст молодые люди (от 20 до 40 лет) и люди старшего возраста (от 40 и до 60).

Оказалось, что чем моложе человек, тем старше он себе кажется и так же, с переоценкой возраста, он воспринимает других. Девушка, которая не вышла замуж в 23 года, считает себя старой девой, а 30-летних и подавно стариками.

После 40 лет наблюдается обратная тенденция — люди обычно воспринимают себя моложе, чем они есть на самом деле. И чем старше они становятся, тем больше молодеет у них душа, вот только, к сожалению, биология напоминает человеку о его возрасте. Психологический возраст имеет некоторые характерные особенности:

- измеряется по «внутренней шкале отсчета» каждой индивидуальности;
- в некоторых пределах обратим, т. е. человек может молодеть и стареть за счет увеличения удельного веса психологического будущего или уменьшения психологического прошлого;
- может не совпадать в разных сферах жизнедеятельности человека (в личной жизни, в деловой сфере);
- может сопровождаться психологическими кризисами в определенные возрастные периоды.

В детстве — кризисы 3, 6–7 лет; у подростков — 12–14; у юношей — 18–19; в ранней зрелости — 25–26 лет. А далее переломы наступают каждое десятилетие — 30, 40, 50 и так до 70, а потом через каждые 5 лет. Человек как бы подводит итоги своей жизни за десятилетие и строит планы на будущее.

Психологический кризис у 40-летних оценивается как кризис середины жизни. Сила этого кризиса определяется тем, насколько велико расхождение между целями-задумками, планами, поставленными в молодости, и тем, как они реализованы.

Кризис середины жизни помогает человеку переосмыслить прожившую часть жизни и наметить перспективу жизни так, чтобы оставаться активным и нужным людям.

М. Зошенко в «Повести о разуме» оценивает случай с человеком, который попал в автомобильную катастрофу — ему рассекло верхнюю губу и его сразу отвезли в больницу. Женщина-хирург в присутствии больного, который не мог говорить из-за травмы, спросила сопровождавшего его друга: «Сколько ему лет?», тот ответил: «40 или 50, какая разница?» Женщина-врач сказала: «Если 40 — будем делать пластическую операцию, если 50, то зашью так».

Пострадавший делал отрицательные жесты и показывал четыре пальца (что ему 40). Больному сделали пластическую операцию. Все прошло хорошо, шрам был невелик, но моральное потрясение оказалось сильным.

Человек позабыл о том, что его задела машина, его потрясение было в другом — он не мог забыть слова хирурга о 50-летних людях, которым можно зашивать губы так, как иной раз зашивают матрацы, стегая грубой ниткой через край. Вот эта душевная боль стареющего человека осталась у него надолго.

В социальной психологии центральным является положение о том, что социализация продолжается непрерывно — всю человеческую жизнь. Однако ответ на вопрос, как протекает социализация взрослого, на сегодняшний день еще не получен.

Выделяют *первичную* и *вторичную* социализации. Первая соответствует периоду становления ребенка. Вторая связана с саморазвитием взрослого. В современной практической психологии накоплен материал, позволяющий анализировать их соотношение и различие. Естественно, жизнь взрослого является продолжением детской жизни и вырастает из нее, однако продуктивность жизни взрослого во многом связана с пересмотром или даже отказом от освоенного ранее, накопленного в детском прошлом опыта.

Стимулы к этому могут быть разные, например изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления каких-то ценностей, установок, поведенческого репертуара. Современная социальная ситуация в России — наглядный тому пример. Среди значимых стимульных событий личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, и другие проблематизирующие жизнь обстоятельства.

Известно, что вне семьи невозможно полноценное психическое развитие ребенка. В то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна — во многих случаях для взрослого остро стоит задача преодоления именно усвоенного в родительской семье наследия. Это может быть связано не только с его устареванием и потому неадекватностью. Возможны и иные основания. Например, травмирующий эффект прошлого — минувших событий, людей или межличностных отношений из прошлого. Иногда речь может идти о своеобразной тирании прошлого, связанной с застреванием в нем, в особенности с фокусированием на негативных моментах. Это отнимает силы, которые человек мог бы задействовать в настоящем. Обычно

не существует единственного восприятия и интерпретации одного и того же опыта, в том числе и прошлого. В этом отношении у взрослого всегда есть выбор — выбор варианта понимания собственной истории и реагирования на нее с тем, чтобы минимизировать ее травмирующее влияние. Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к самому себе, в большей мере соответствовать изначальной собственной внутренней природе.

Прививая ребенку наличный социальный опыт, в том числе стереотипы, семья может часто больше акцентировать именно эти внешние ориентиры, а не его внутренний голос. И взрослому приходится выбирать — следовать ли устоявшемуся (семейной традиции) либо провести сложную работу по переориентации.

В отличие от первичной социализации ребенка, ориентированной прежде всего вовне — на присвоение внешнего и его интимизацию, социализация взрослого — это прежде всего *обращенность внутрь себя, это самопознание* (Петровская Л. А., 1999).

Самопознание в зрелом возрасте протекает как в общении с коллегами по работе, родственниками, знакомыми, детьми, так и в профессиональной деятельности.

Развитие самопознания начинается с процесса познания себя через сравнение с другим. Это очень ярко проявляется у детей, которые остро реагируют на оценку их качеств путем сопоставления с другими детьми. Самопознание по типу «я и другой человек» характерно не только для детей, оно сохраняется у человека на всю жизнь, носит очень эмоциональную окраску и зависит от правильности оценки им других людей, а также от мнения других людей о нем. Этот тип самопознания очень неустойчивый, ситуативный и может служить источником конфликтных ситуаций, особенно когда человек возмнит, что он всегда лучше других. И очень важно в развитии самопознания перейти на другой, более высокий уровень — сравнения себя с самим собой. Человек должен научиться оценивать свои качества, свои поступки, сопоставлять, каким он был вчера и какой он сегодня: совершил смелый, решительный поступок или, наоборот, струсил. И вот здесь нам помогают развитие, внутренние приемы самонаблюдения и самоанализа. Настоящая, конструктивная самокритика всегда должна вестись не на уровне «я и другой человек», а на уровне «я и я».

На основе самопознания у человека вырабатывается определенное эмоционально-ценностное отношение к себе, которое выражается в самооценке. **Самооценка предполагает оценку своих способностей,**

психологических качеств и поступков, своих жизненных целей и возможностей их достижения, а также своего места среди других людей.

Трудовую жизнь взрослого человека представляют в виде профессионального цикла.

Профессиональный цикл — это изменяемая последовательность периодов или этапов в жизни человека, включающая знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональную подготовку, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации.

Профессиональный цикл начинается в детские годы и часто завершается уже в преклонном возрасте. Два исследователя — Доналд Супер и Роберт Хейви́гхерст — разбили этот цикл на ряд этапов профессионального пути, исходя из того, какое место работа занимает в нашей жизни на том или ином ее отрезке.

Этапы профессионального пути по Суперу. Д. Супер (1957) разделил профессиональный путь человека на пять характерных этапов. В первую очередь его интересовали выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную «Я-концепцию».

1. *Этап роста* (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться «Я-концепция». В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.
2. *Этап исследования* (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно уже подбирают подходящую профессию, начинают ее осваивать.
3. *Этап упрочения карьеры* (от 25 до 44 лет). Взрослые стараются занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий.

В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. *Этап сохранения достигнутого* (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.
5. *Этап спада* (после 65 лет). Физические и умственные силы пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В итоге трудовая деятельность прекращается.

Этапы профессионального пути по Хейвигхерсту. Хейвигхерст (1964) предлагает альтернативное видение этапов профессионального пути. Его интересуют не столько потребности и способности индивидуума, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками.

1. *Идентификация с работником* (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их «Я-концепции».
2. *Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия* (от 10 до 15 лет). Школьники учатся организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.
3. *Приобретение конкретной профессиональной идентичности* (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.
4. *Становление профессионала* (от 25 до 40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.
5. *Работа на благо общества* (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находят время для выполнения своих обязательств перед обществом.
6. *Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности* (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди оки-

дывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Некоторые авторы высказывают такую точку зрения: в современном быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну и ту же последовательность этапов одинакового для всех профессионального цикла. Молодые люди меняют работу по многу раз, прежде чем связывают себя окончательным профессиональным выбором, а многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют место работы или профессию. Подобные события могут быть вызваны как внешними обстоятельствами, например увольнением работников в результате сокращения численности персонала, так и внутренними факторами, например переоценкой достигнутых успехов. Предложенные Супером и Хейвиггерстом этапы, возможно, соответствуют трудовой биографии менее чем половины всех работающих взрослых людей.

Как показали исследования американских и советских психологов, существуют два профессиональных пика.

Первый пик приходится на возраст 30–35 лет, когда «умы свежи», человек делает открытия, изобретения, предлагает что-то совершенно до него неизвестное.

Второй пик приходится на возраст 50–60 лет и связан с мудростью, зрелостью человека, имеющего большой жизненный опыт. Такой человек способен на обобщения, создание своей школы, может быть мудрым организатором и руководителем.

В отечественных исследованиях взрослого человека существует акмеологический подход, основанный на идеях Б. Г. Ананьева. Ананьев исходил из того, что при изучении человека необходимо учитывать весь комплекс воздействующих на него факторов и условий его существования. Поскольку поведение человека определяется условиями прошлой жизни, значимыми для него обстоятельствами прошлого и настоящего, а также его наследственными и врожденными особенностями, то все эти факторы надо изучать в психологии, привлекая по необходимости методы и данные всех смежных с ней наук (при исследовании связи особенностей поведения с мозгом и работой организма в целом психология смыкается с естественными науками, а при анализе условий жизни — с социальными, гуманитарными и техническими науками).

Идеи Б. Г. Ананьева, разрабатываемые в сфере онтопсихологии и акмеологии, включают в себя четыре блока проблем.

1. Установление сущности развития индивидуальных и личностных характеристик с позиции соотношения действия социальных и биологических факторов.
2. Прослеживание взаимосвязей индивидуальных и личностных этапов индивидуального развития человека.
3. Выявление связей человека как индивидуальных, так и личностных с его субъектно-деятельностной характеристикой.
4. Исследование становления индивидуальности как процесса.

Результаты изучения взрослых людей в научной школе Ананьева свидетельствуют о том, что человек, проходя ступень своего развития, которая обозначается как зрелость, переживает фазы и подъема, и относительной стабильности, и начинающейся инволюции. В соответствии с такой позицией Б. Г. Ананьев ориентировал акмеологов на исследование закономерностей развития и функционирования взрослого человека (Бодаев А. А., 1998).

Последователи и ученики акмеологической школы Б. Г. Ананьева в последние годы разработали и успешно применяют акмеологический подход в исследовании проблем различного характера профессиональной деятельности, личностного развития, творческой самореализации, оптимизации в различных сферах социальной практики и других. В центре исследования оказывается целостный социальный субъект, который включен во все многообразие реальных связей и отношений.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Акмеология — наука, возникающая на стыке естественных и общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Профессиональный цикл — изменяемая последовательность периодов или этапов в жизни человека, включающая знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — СПб., 2002.
2. *Ананьев Б. Г.* Проблемы современного человекознания. — М., 1976.
3. *Анисимов О. С.* Основы общей и управленческой акмеологии: Учебное пособие. — М., 1995.
4. *Бехтерев В. М.* Личность и условия ее развития и здоровья. — СПб., 1905.
5. *Бодалев А. А.* Актуальные проблемы изучения взрослых // Мир психологии. — 1999. № 2.
6. *Бодалев А. А., Ганжин В. Т.* Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. — 1999. № 2.
7. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.
8. *Бодалев А. А.* Акмеология как учебная и научная дисциплина. — М., 1993.
9. *Деркач А. А., Кузьмина Н. В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М., 1993.
10. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб., 2000.
11. *Петровская Л. А.* К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. — 1999. № 2.

Тема 2. Психология старения

Понятие старости в психологии. Геронтология и ее задачи. Психологическая характеристика старости. Старость в истории человечества. Биологические и социальные критерии и факторы старения. Старость как социальная и психологическая проблема. Периодизация психического развития в старости. Пожилые люди в современном обществе.

Старость — самый парадоксальный и противоречивый человеческий возраст, который изучается психологами, социологами, биологами, историками на протяжении длительного времени.

Одной из наиболее важных и очевидных причин необходимости изучения особенностей старости явилось резкое увеличение продолжительности жизни у большей части населения, проживающего в индустриальных западных странах. В 1914 г. возникает новое научное направление — **геронтология**, предметом которого становится изучение процессов старения.

Поиски процессов, которые можно было бы считать специфическими для наступления старости, были основными *направлениями исследований в геронтологии* со времени ее зарождения как науки.

До недавнего времени число людей, доживших до предельного библейского возраста — 70 лет, было невелико. В настоящее время появились новые сведения о средней продолжительности жизни в развитых западных странах, которая составляет для мужчин — 70 лет, а для женщин — 76 лет (и ожидается дальнейший ее рост на 10 лет). Согласно Книге рекордов Гиннеса, самым старым человеком, чей возраст был документально подтвержден, является Шигечио Изюми из Японии, умерший в 1986 г. в возрасте 120 лет.

Обычно, когда говорят о старых людях, обозначают возраст выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин. По мнению Всемирной организации здравоохранения, более удобным представляется термин «стареющие», указывающий на постепенный и непрерывный процесс, а не на определенную и всегда произвольно устанавливаемую возрастную границу.

Поэтому, в соответствии с классификацией Европейского регионального бюро Всемирной организации здравоохранения, пожилой возраст длится у мужчин с 61 года до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет; с 75 лет наступает старость. Люди старше 90 лет считаются долгожителями; 65-летний рубеж нередко выделяется особо, так как во многих странах это возраст выхода на пенсию.

Но это только градации биологического возраста. Все больше исследований приходит к выводу, что сущность возраста не сводится лишь к длительности существования, измеряемой количеством прожитых лет. По мнению некоторых авторов, при определении пожилого возраста наиболее существенным признаком служит социально-экономический «порог» — уход на пенсию, изменение источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей (Александрова М. Д., 1974).

С изменением медицинских, социальных и экономических условий жизни процент здоровых людей пенсионного возраста значительно вырос. Именно увеличение числа людей, доживающих до глубокой старости (80 лет и старше), позволило привлечь внимание исследователей к проблеме позднего возраста. В результате возник разрыв в знаниях: «белым пятном» явился период развития между ранней взрослостью и глубокой старостью, который необходимо исследовать. Таким образом, перед психологией развития встает задача изучения всего жизненного пути человека.

Психологические проблемы старения разработаны еще недостаточно. Это связано, в о - п е р в ы х, с различиями теоретических интерпретаций психологических характеристик пожилых людей, отсутствием достоверных данных о возрастной норме различных сторон психической деятельности в позднем возрасте. В о - в т о р ы х, с отсутствием надежного и валидного инструментария для проведения экспериментальных психологических исследований лиц пожилого и старческого возраста. Наконец, в - т р е т ь и х, с тем, что подавляющее большинство употребляемых методик разработано для изучения людей более молодого возраста и, естественно, не соответствует установкам, интересам и другим характеристикам пожилых и старых людей.

Современная геронтопсихология основывается на следующих представлениях о природе старости и старения.

1. Социально-психическое развитие человека не ограничено какими-то определенными периодами его бытия, оно осуществляется на протяжении всей жизни.
2. К старости человек не исчерпывает все свои резервные возможности, потенциал своего развития.

3. Психическое развитие человека настолько многомерно, многоформно и многонаправленно, что практически невозможно выявить все его проявления, качества и возможности.
4. Личностно-психологическое развитие человека происходит разными темпами и достигает разного уровня в различных областях социальной действительности. Соответственно, соотношение утрат и приобретений оказывается различным в разные периоды старения человека.

Старение — многоплановый процесс. Можно говорить о физическом, личностно-психологическом, социальном, профессиональном аспектах старения.

В современной психологии все более утверждается точка зрения, согласно которой старение не может рассматриваться как простая инволюция, угасание или регресс; это, скорее, продолжающееся становление человека, включающее многие приспособительные и компенсаторные механизмы. Причем люди позднего возраста вынуждены не только приспосабливаться к новой ситуации вовне, но и реагировать на изменения в самих себе (Давыдовский И. В., 1966).

Необходимо строго различать понятия старения и старости.

Старость — это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества, характеризующийся новообразованиями, как и любой другой возраст (Ермолаева М. В., 2002).

Старение — разрушительный процесс, который протекает в результате нарастающего с возрастом повреждающего действия внешних и внутренних факторов и ведет к недостаточности физиологических функций организма. Старение представляет собой постоянно развивающееся и необратимое изменение структур и функций живой системы (Яцемирская Р. С., Беленькая И. Г., 1999).

По мнению известного советского геронтолога И. В. Давыдовского, в этих понятиях переплетаются объективные законы жизни и субъективные антропоморфные представления человечества, а также просто страстное желание жить долго.

Старость является не статичным состоянием, а динамичным процессом. Она связана со специфическими изменениями условий жизни, многие из которых, к сожалению, имеют *негативную окраску*. К ним принадлежат: изменение физических возможностей, утрата общественного положения, связанного с выполнявшейся работой, изменение функций в семье, смерть или угроза утраты близких людей, ухудшение экономических условий жизни, необходимость приспосабливаться к быстрым культурным и бытовым изменениям. Более того, окончание професси-

ональной деятельности у многих людей вызывает радикальное изменение стиля жизни. У некоторых со временем дополнительно наступают изменения ближайшего окружения и форм поведения, например в результате помещения в дом для престарелых.

Существуют и *позитивные стороны* изменения жизненной ситуации: наличие большого количества свободного времени, возможность свободно заниматься любимым делом, посвящать себя развлечениям или хобби, освобождение от необходимости соперничества и борьбы за свое положение (Ермолаева М. В., 2002).

Успешность личностного и социально-психологического развития человека во все периоды жизни, и особенно в поздние годы, зависит от того, насколько он сам выступает субъектом, создателем условий своей жизни.

Старение и старость являются закономерным следствием **возрастных изменений**, происходящих в ходе онтогенетического развития на всех уровнях жизнедеятельности.

Мышечная сила, быстрота реакции, острота зрения и слуха, а также ловкость, выносливость и другие психофизиологические качества до 60-летнего возраста слегка снижаются. С 65 до 75 лет у 13% отмечаются различные нарушения слуха, а после 75 — этот процент удваивается. Однако значительное ослабление слуха отмечается только у 10% пожилых людей, а серьезные нарушения зрения — лишь у 2%.

Проблемам развития интеллекта в зрелом возрасте посвящено немало работ, в частности показано, что до 60 лет умственные способности у человека не снижаются, а у многих даже увеличиваются. Это, в первую очередь, касается словарного запаса и владения абстрактными понятиями. Развитие же формального мышления обусловлено в определенной степени спецификой образа жизни и профессиональной деятельности конкретного человека.

Некоторые отличия между интеллектуальным потенциалом в старости и в молодом возрасте отмечаются только в тех случаях, когда главным критерием оценки является скорость реакции. У пожилых людей выявлено также ухудшение кратковременной памяти, однако долговременная память остается хорошей.

В течение жизни определенную динамику претерпевает и темперамент человека. Хотя основные свойства нервной системы даны нам при рождении и на всю жизнь (т. е. входят в генотип), все же с возрастом происходят их некоторые изменения, связанные с физиологическим созреванием. Параллельно идет и «созревание» темперамента.

Так, для школьников характерна легкая возбудимость и неуравновешенность, зависящая от чисто детской слабости тормозного процесса.

В подростковом возрасте эта возбудимость и неуравновешенность еще больше усиливаются, ослабевают тормозные процессы под воздействием биологической реконструкции и сдвигов в организме. Возраст с 18 до 25 лет является дифинитивным для многих психологических характеристик, в том числе и для темперамента. В это время темпераментальные свойства можно считать уже устоявшимися. В преклонном возрасте в связи с общим старением организма наблюдается снижение психического тонуса — возрастная «деформация» темперамента. Снижение силы и подвижности психических процессов лежит в основе упадка психических сил в старости.

Как было отмечено выше, в процессе своего развития человек проходит через возрастные кризисы — «поворотные пункты», психологические переломы жизненного пути. Благополучное прохождение возрастных кризисов, активное использование резервов развития, успешное решение свойственных возрасту задач дают человеку возможность достичь состояния, которое в геронтопсихологии принято называть «счастливой старостью».

Счастливая старость — *особо благоприятная форма старения, находящаяся в одном ряду с другими формами благоприятных и неблагоприятных возрастных изменений высших психических функций.*

Хорошее физическое здоровье, умеренный характер общих возрастных изменений, долгожительство, сохранение деятельного образа жизни, высокое общественное положение, наличие супруга и детей, материальный достаток не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. О счастливой старости правомерно говорить, когда имеется удовлетворенность новой жизнью, своей ролью в этой жизни. Это та форма психического старения, когда долгая жизнь приносит новые положительные эмоции, которых человек не знал в прошлом. Самоудовлетворение — важный момент в благоприятной оценке своей жизни в старости (Шахматов Я. Ф., 1996).

Существуют две традиционные точки зрения на причины развития старения.

1. Старение — это генетически запрограммированный процесс, результат закономерной реализации программы, заложенной в генетическом аппарате. Действие факторов окружающей и внутренней среды незначительно влияет на темп старения (*теории генетически запрограммированного старения*).
2. Старение есть результат разрушения организма вследствие неизбежного повреждающего действия сдвигов, возникающих в ходе самой жизни. Это многопричинный процесс, вызываемый различными факторами, действие которых повторяется и накапливается

в течение всей жизни (*стохастические теории, или теории изнашивания организма*).

Специалисты Института геронтологии и гериатрии Академии медицинских наук СССР выделили молекулярные, клеточные и нейрогуморальные механизмы старения. К молекулярным и клеточным механизмам относятся: нарушения генетического аппарата клетки, программы биосинтеза белка; нарушение клеточной биоэнергетики; уменьшение клеточной массы; цитоморфологические изменения; функциональные изменения и т. п.

В последние годы широкое распространение получила *адаптационно-регуляторная теория старения*, разработанная отечественным психологом В. В. Фролькисом. Он обобщил и свел в одну систему механизмы старения от уровня клеточных структур и функций до сложных нейрогуморальных регуляций гомеостаза целого организма. Эта теория объясняет старение не как следствие инволюции и атрофии, а как процесс возникновения новых механизмов адаптации и регуляции. Механизмом, определяющим устойчивость, длительность существования, продолжительность жизни живой системы, является витакт (*вита* — жизнь, *укт* — увеличение). Согласно теории В. В. Фролькиса, благодаря деятельности мозга в ходе возрастного развития мобилизуются приспособительные механизмы, направленные на увеличение продолжительности жизни, сохранение адаптации к среде, формируются важнейшие процессы витакта. Но когда возрастные нарушения возникают в самих центральных механизмах регуляции, то это приводит к ограничению адаптационных возможностей и старению целостного организма (*Фролькис В. В., 1988*).

В отечественной геронтологии различают следующие виды старения:

- 1) *естественное* (физиологическое, нормальное) старение, которое характеризуется определенным темпом и последовательностью возрастных изменений, соответствующих биологическим, адаптационно-регуляторным возможностям данной человеческой популяции;
- 2) *замедленное* (ретардированное) старение, отличающееся более медленным, чем у всей популяции, темпом возрастных изменений. Предельным проявлением этого типа старения является феномен долголетия;
- 3) *преждевременное* (патологическое, ускоренное) старение. Для него свойственно раннее развитие возрастных изменений или более яркое их проявление в тот или иной возрастной период.

Итак, изменения при старении происходят *на биологическом уровне*, когда организм становится более уязвим, возрастает вероятность

смерти; *на социальном уровне*, когда человек выходит на пенсию, меняется его социальный статус, социальные роли, паттерны поведения; наконец, *на психологическом уровне*, когда человек осознает происходящие с ним изменения и приспосабливается к ним.

Таким образом, проблема старения — это проблема гармоничного функционирования биологической системы, которое невозможно без соответствующего психологического отслеживания и соответствующей адаптации человека в окружающем его социальном пространстве. Старение — это переход в систему новых социальных ролей, а значит, и в новую систему групповых и межличностных отношений (Краснова О. В., 1999).

В отечественной психологии разработана **периодизация старческого возраста**, основанная на анализе социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностных новообразований большинства людей, вступивших в эпоху, которую условно называют «*после зрелости*»:

- 1) пожилой, предпенсионный возраст (примерно с 55 лет до выхода на пенсию, ожидание и подготовка к пенсии);
- 2) период после выхода на пенсию (первые несколько лет на пенсии, освоение нового социального статуса);
- 3) период собственно старости, период стабильной старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья);
- 4) старость и долгожительство в условиях значительного ухудшения состояния здоровья;
- 5) долгожительство при относительно хорошем здоровье, стабильное долгожительство (примерно после 75–80 лет и старше).

Пожилой, предпенсионный возраст. В этом возрасте *социальная ситуация развития* характеризуется ожиданием пенсии. Для кого-то пенсия воспринимается как возможность «поскорее начать отдыхать», для кого-то — как прекращение активной трудовой жизни и неясность, что делать со своим опытом и еще немалой оставшейся энергией. Основные контакты еще носят больше производственный характер, когда, с одной стороны, коллеги могут ожидать, чтобы данный человек поскорее ушел с работы (а сам человек это чувствует), а с другой стороны, человека не хотят отпускать и он сам втайне надеется, что пенсия для него наступит позже, чем для многих его сверстников. Отношения с родственниками также неоднозначны. С одной стороны, человек еще может в немалой степени обеспечивать свою семью, включая и внуков, а с другой стороны, предчувствие своей скорой «неустроенности», когда он будет получать свою «жалкую пенсию».

Ведущая деятельность в предпенсионном возрасте связана со стремлением «успеть» сделать то, что еще не успел (особенно в профессиональном плане), а также стремление оставить о себе «добрую память» на работе. Некоторые люди, как мужчины, так и женщины, стремятся «наверстать упущенное» в личностно-интимном плане, например «догулять» то, что «не догуляли» в молодости. Психологически многие не воспринимают себя в качестве «стариков» и «старух», чем, вероятно, и объясняется некоторое повышение сексуальной активности в этот период.

При появлении внуков люди предпенсионного возраста как бы «разрываются» между работой, где они хотят максимально реализовать себя, и воспитанием своих внуков, которые для них не менее важны. К концу предпенсионного периода (особенно если вероятность ухода с данной работы очень высокая) наблюдается стремление выбрать себе занятие на пенсии, как-то спланировать свою дальнейшую жизнь. Вероятно, именно здесь человек предпенсионного возраста в наибольшей степени нуждается в моральной и организационной поддержке и добром совете.

Личностные новообразования характеризуются сменой ценностных ориентаций, поиском смыслов в новой, предстоящей жизнедеятельности, которая раньше воспринималась как бы не всерьез. Для человека предпенсионного возраста время как бы раздвигается: он неизбежно думает о ближайшем будущем, представляя себя в новой роли «пенсионера» и стремится не терять времени в настоящем (максимально реализовать себя в качестве «пока еще ценного работника»). В то же время все больше задумывается о своем прошлом (что он сделал в своей жизни и в профессиональной деятельности «недостойного», что было «не так»...).

В период после выхода на пенсию социальная ситуация развития резко изменяется. Контакты с коллегами по работе в первое время еще сохраняются, но в дальнейшем становятся все менее выраженными. Постепенно появляются друзья-пенсионеры или даже другие, более молодые люди. Это зависит от того, чем будет заниматься пенсионер и с кем ему придется общаться. Например, пенсионеры-общественники сразу же находят для себя новые сферы деятельности и быстро обзаводятся новыми «деловыми» контактами.

Обычно родные и близкие стремятся к тому, чтобы пенсионер, «у которого и так много времени», больше занимался воспитанием внуков, поэтому общение с детьми и внуками также является важнейшей характеристикой социальной ситуации пенсионеров.

Ведущая деятельность после выхода на пенсию направлена на «поиск себя» в новом качестве. Идет проба своих сил в самых разных видах деятельности: в воспитании внуков, в домашнем хозяйстве, в хоб-

би, в новых отношениях, в общественной деятельности и т. п. Это самоопределение методом «проб и ошибок». Для части пенсионеров («счастливчиков») первое время на пенсии — это продолжение работы по своей основной профессии (особенно когда такой работник получает пенсию и основную зарплату вместе). В этом случае у работающего пенсионера значительно повышается чувство собственной значимости (он стал зарабатывать еще больше, чем раньше, со всеми вытекающими отсюда последствиями как для него самого, так и для его родственников). Для части пенсионеров это может быть стремление спокойно осмыслить всю прожитую жизнь: кто-то даже пытается в этот период начинать писать «мемуары», а кому-то непременно нужно поделиться своим опытом и переживаниями.

Осознание себя в новом качестве — вот главное *личностное новообразование* вышедшего на пенсию человека. В результате осмысления своей жизни может появиться либо чувство целостности и гармоничности своей жизни, либо чувство «незавершенности», негармоничности жизни (с соответствующими переживаниями).

Период собственно старости. Через несколько лет после выхода на пенсию *социальная ситуация* характеризуется следующим: общение происходит, в основном, с такими же старцами и с членами своей семьи. Некоторые пенсионеры находят для себя новые контакты в общественной деятельности (или даже в продолжающейся профессиональной деятельности).

Для части пенсионеров меняется значение отношений с другими людьми, например некоторые авторы отмечают, что многие ранее близкие для старика люди постепенно «теряют свою прежнюю интимность и становятся более обобщенными». Вероятно, в последующие периоды старости эта тенденция еще больше усиливается.

Досуговое увлечение становится *ведущей деятельностью*. Если у пенсионера сложились устойчивые отношения с другими пенсионерами, то определенная общая деятельность может серьезно увлечь их, и тогда они стараются отдавать себя этой новой деятельности без остатка, особенно если такая деятельность представляется старикам общественно значимой.

Например, в наше время многие старики в условиях провалившихся «социально-экономических преобразований» нашли для себя смысл в оппозиционной политической деятельности. Можно по-разному относиться к их политическим пристрастиям, но важно признать, что эти люди обрели для себя новый смысл жизни, тем более что в своих помыслах они ориентированы на достаточно благородные и светлые

идеалы (духовное развитие страны, идеалы социальной справедливости и т. п.). Возникла даже парадоксальная ситуация, когда политическая активность таких пенсионеров вызывает недовольство и осуждение современной молодежи, примерно такое же недовольство, которое вызывала раньше сама молодежь у людей более старшего возраста.

Для большинства стариков подтверждение чувства собственного достоинства — это просто «болезненный пункт», и именно это объясняет навязчивое преувеличение заслуг своего поколения и своих личных заслуг.

Для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью») ведущей деятельностью может стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, частому хождении на кладбище, разговорах с близкими о «завещании» и т. п.

Личностные новообразования в старости не отличаются разнообразностью. Либо это укрепляющееся чувство собственного достоинства, когда старый человек вопреки всем обстоятельствам находит для себя важный смысл своей жизни, либо это чувство отчаяния, когда такой смысл не находится, и старый человек растрчивает свои силы по мелочам, буквально «угасая на глазах». Можно предположить, что причина быстрого старения многих людей не столько в биологическом и физиологическом «износе» организма и даже не в трудных условиях предшествующей жизни, сколько в чувстве своей «невостребованности», «ненужности», а может, еще больше — в неспособности заставить себя уважать и с собой считаться (с соответствующим переживанием такой своей неспособности).

Долгожителство в условиях резкого ухудшения состояния здоровья существенно отличается от старости без особых проблем со здоровьем. Поэтому *социальная ситуация* характеризуется в основном общением с родными и близкими, а также с врачами и соседями по палате, если старец находится на стационарном лечении или в домах престарелых (в основном старцев передают в такие дома, когда за ними нужен особый уход). К сожалению, в подобных домах такой уход фактически хуже, чем в домашних условиях.

Например, даже в такой благополучной стране, как Франция, 8% здоровых стариков умирают в первую неделю поступления в дома для престарелых, 29% — в первый месяц, 45% — в первые полгода. Государственные дома для престарелых «отличаются плохими санитарными условиями, большой скученностью, жестким режимом, плохо организованным досугом, неквалифицированным медицинским обслуживанием. Многие старики просто спиваются». А что же говорить о России периода тусовочно-криминальных «демократических преобразований?»

Ведущая деятельность — лечение, стремление хоть как-то бороться с болезнями. Очень часто, стремясь осмыслить свою жизнь, человек как бы «цепляется» за все лучшее, что было (и чего не было) в его жизни. В этом состоянии, когда трудно проявить свои силы и свою активность, старики общаются с себе подобными (или с врачами). Со стороны психологов, врачей, специалистов-геронтологов главная помощь — это человеческое участие, выражающееся в умении выслушивать рассказы человека о своей жизни, ведь далеко не каждому суждено написать «мемуары». И даже у многих из тех, кто напишет такие «мемуары», все-таки мало надежды, что кто-то их внимательно прочтает. В этом состоянии человек хочет оставить после себя что-то очень хорошее, значимое, достойное и этим как бы доказать себе и окружающим: «Я жил не зря». А может, и покаяться в чем-то недостойном. Раньше такие исповеди неплохо умели выслушивать священники.

Личностные новообразования связаны с пониманием ограниченности своей жизни, и в то же время с сопричастностью к миру, к природе, к культуре, к обществу; к человечеству. Для многих все это выражается в сопричастности к Богу. Человек понимает бренность своей жизни и хочет все в большей степени чувствовать себя частью окружающего мира, космоса, природы, которые вечны. Таким образом человек, понимая конечность своего существования, хочет в чем-то приобщиться к бесконечному. Недаром, именно в старости многие выдающиеся ученые обращаются к Богу, как бы «открывают» для себя Бога.

Долгожительство при относительно хорошем здоровье (примерно после 75–80 лет и старше) может характеризоваться тем, что близкие и родные люди начинают гордиться, что в их семье живет настоящий долгожитель. В какой-то мере эта гордость эгоистична: родные считают, что в их роду хорошая наследственность и что они также долго проживут. В этом смысле долгожитель — символ будущей долгой жизни для других членов семьи. У здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые, более того, иногда долгожители, уверовав в то, что «годы им не страшны», начинают флиртовать с некоторыми старушками (и даже с дамами зрелого возраста) и иногда женятся на них. Поскольку долгожитель — явление редкое, то пообщаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации, поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться. Этим и характеризуется *социальная ситуация* данного возраста.

Ведущая деятельность во многом зависит от наклонностей данного человека, но в любом случае это достаточно активная жизнь (иногда

даже с излишествами, характерными для здорового зрелого человека, например выпивки по праздникам, курение и т. п. — слишком много примеров). Вероятно, для сохранения здоровья важны не только предписания врача, но и само чувство своего здоровья (или «чувство жизни»). Воспитание детей и внуков (правнуков) для долгожителей не становится столь актуальным, как для стариков предпенсионного и пенсионного возраста, так как к этому времени его дети сами становятся пожилыми и старыми людьми и уже самостоятельно хотят воспитывать своих внуков.

Личностные новообразования долгожителя — это чувство собственного достоинства, поскольку человек смог победить старость. Поэтому для многих из них характерны интерес к жизни (а иногда и «жажда жизни»), а также определенная внутренняя гармоничность и даже мудрость. Можно предположить, что важнейшим условием их долголетия как раз и является мудрость, уравновешенный, философский взгляд на все явления жизни.

Положение пожилых людей в обществе обычно рассматривают как следствие урбанизации и индустриализации. Существует ряд культурно-социальных факторов, которые определяют специфику процесса старения и положение пожилых в обществе: владение собственностью и доход, стратегические знания, работоспособность, традиции и религия, ролевая неопределенность, потеря ролей, потеря будущего, взаимозависимость с близким окружением. Эти факторы для каждого человека индивидуальны, поэтому процесс старения уникален для каждой личности. Однако он происходит не только на уровнях личности и группы, но и общества.

Одной из теорий, пытающихся объяснить положение пожилых людей в обществе, является широко распространенная и принятая на Западе **теория разобществления**, которую впервые обосновали Дж. Розен и Б. Ньюгартен, а затем дополнили Е. Камминг и В. Генри. **Разобществление** — это психосоциальное явление, объясняющееся как природными изменениями психологии стареющей личности, так и воздействием на нее социальной среды. Явление разобществления выражается в изменении мотивации и сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности.

Формальное начало этого процесса связано с выходом на пенсию и обнаруживает субъективное и объективное проявление.

Объективно разобществление находит свое выражение в утрате прежних социальных ролей, ухудшении состояния здоровья, снижении дохода, утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно

выступает в ощущении своей ненужности, сужении круга интересов — сосредоточении их на своем внутреннем мире.

Суть ее заключается в том, что с возрастом происходит удаление стареющего человека от общества, причем этот процесс биологически и психологически внутренне присущ и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит уже после выхода на пенсию. По инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей к человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения.

Другой теорией, которая пытается объяснить положение пожилых людей в обществе и отношение к ним, является **теория модернизации**. Не так давно западное общество оставалось неграмотным в культурном отношении, аграрным в экономике, большим в семейной структуре и сельским в расположении. Старших людей было мало, авторитет их был велик. В большой семье старые люди монополизировали власть, в аграрной экономике они контролировали землю. Традиционная культура окружала их почти мистическим ореолом знания и авторитета. Но в начале XX в. революционный процесс, называемый модернизацией, потряс традиционное общество, и эта теория описывает изменение отношений к пожилым людям и их положение, как следствие модернизации:

- современное здравоохранение увеличило количество старых людей, возраст популяции и ее рабочей части. Ситуация вынуждает к выходу на пенсию и понижает статус пожилых;
- современная технология создала новые производства и трансформировала устаревшие, что привело к потере старыми людьми работы, дохода и статуса;
- урбанизация привлекла молодых в города, что повлекло за собой разрушение многопоколенной семьи;
- рост массового образования и грамотности уничтожил мистический ореол старости в смысле мудрости и знания.

Другая теория, разработанная М. Мид, ставила своей целью объяснить зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития. Она описывает положение пожилых в обществе, связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации. М. Мид различает в истории человечества три типа культур:

- *постфигуративные*, в которых дети учатся главным образом у своих предков;
- *конфигуративные*, в которых и дети, и взрослые учатся у сверстников;
- *префигуративные*, в которых взрослые учатся у своих детей.

Постфигуративная культура — такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим для каждого нового поколения. Постфигуративная культура преобладает, по словам Мид, в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, то есть на традицию и живых ее носителей — стариков.

Ускорение технического и социального развития делает опыт прежних поколений недостаточным. В *конфигуративной культуре* преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников. Для нее типична ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. Конфигуративная культура начинается там, где наступает кризис постфигуративной системы. Этот кризис может возникнуть разными путями: как следствие катастрофы; в результате развития новых форм техники, неизвестных старшим; вслед за переселением в новую страну, где старшие будут считаться иммигрантами; в итоге завоевания, когда покоренное население вынуждено усваивать язык и нравы завоевателей; в результате обращения в новую веру, когда новообращенные взрослые пытаются воспитать в духе новых идеалов, или же в итоге мер, сознательно осуществленных какой-либо революцией, утверждающей себя введением нового образа жизни для молодежи. В результате этих изменений появляется новый фактор — опыт молодого поколения радикально отличается от опыта их родителей, дедов и других старших представителей той общности, к которой они непосредственно принадлежат. В своей простейшей форме — это общество, в котором отсутствуют деды и бабки.

В наши дни рождается, по мнению Мид, новая *префигуративная культура*. Современный темп развития стал настолько быстрым (благодаря новейшим открытиям в области науки и техники), что прошлый опыт уже не только недостаточен, но часто оказывается вредным, мешая новым обстоятельствам, которые сложились в период 40–60-х гг. прошлого века. Префигуративная культура ориентирована главным образом на будущее.

Сегодня во всех частях мира у молодых людей возникла общность того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И, наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта. Этот разрыв между поколениями является совершенно новым, глобальным и всеобщим.

Описанные зарубежные теории объединяет общее: в них пытаются объяснить ухудшение отношения к пожилым людям в обществе. Хотя речь не идет о негативных стереотипах, ясно, что пожилые люди имеют неудовлетворительное общественное положение. Эти теории являются не больше, чем гипотезами, которые не получили эмпирического подтверждения. Поэтому пока не выработано общепринятого объяснения положения старых людей и отношения общества к ним.

Основные понятия

Разобществление — психосоциальное явление, объясняющееся как природными изменениями психологии стареющей личности, так и воздействием на нее социальной среды.

Старость — это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества, характеризующийся новообразованиями, как и любой другой возраст.

Старение — разрушительный процесс, который протекает в результате нарастающего с возрастом повреждающего действия внешних и внутренних факторов и ведет к недостаточности физиологических функций организма. Старение представляет собой постоянно развивающееся и необратимое изменение структур и функций живой системы

Счастливая старость — это случай психической жизни в старости, когда отношение человека к своему старческому бытию по основным линиям соответствует данным этическим категориям. Счастливая старость — особо благоприятная форма старения, находящаяся в одном ряду с другими формами благоприятных и неблагоприятных возрастных изменений высших психических функций.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. — М., 1997.
2. Альперович В. Социальная геронтология. — Ростов-на-Дону, 1997.
3. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. — М., 1992.

4. *Анциферова Л. И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. Т. 15. — 1994. № 3.
5. *Бодалев А. А., Ганжин В. Т.* Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. — 1999. № 2.
6. *Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б.* Поздний возраст и стратегии его освоения. — М., 2003.
7. *Давыдовский И. В.* Что значит старость. — М., 1967.
8. *Ермолаева М. В.* Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. — 1999. № 2.
9. *Карпова Н. Л.* Психологические аспекты проблемы смысла жизни // Психологический журнал. — 1996. № 2.
10. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону, 1966.
11. *Козлов А. А.* Старость: социальная разобщенность или целостность? // Мир психологии. — 1999. № 2.
12. *Красновой О. В.* Социально-психологические аспекты старения // Клиническая геронтология. — 1997. № 3.
13. *Краснова О. В.* Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. — 1999. № 2.
14. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. — Калуга, 1994.
15. *Лишин О. В.* Старость — расплата или награда? // Мир психологии. — 1999. № 2.
16. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. — М., 1981.
17. *Обухова Л. Ф.* Возрастная (детская) психология. — М., 1996.
18. *Пряжников Н. С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. — 1999. № 2.
19. *Чудновский В. Э.* К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. — №2. 1999.
20. *Шахматов Н. Ф.* Психическое старение и собственно возрастная нозология психических расстройств в старости // Социальная и клиническая психиатрия. Т. 3. — 1993. № 1.
21. *Эриксон Э.* Личность и кризис идентичности. — М., 1996.

Приложение. Практические и тестовые задания по курсу «Возрастная психология»

Задание 1. Составьте поведенческий портрет своего однокурсника, пользуясь следующими указаниями:

- 1) составляется в произвольной форме, возможны употребления оборотов, литературных сравнений;
- 2) должен касаться как можно большего числа сторон и черт поведения;
- 3) может описывать любые особенности поведения, начиная с характерных жестов и мимики и кончая наиболее общими характеристиками поведения;
- 4) не должен содержать в себе указаний на специфические черты внешности наблюдаемого, по которым он легко узнается и безошибочно идентифицируется, а также суждений и оценок наблюдателя относительно его личности;
- 5) наблюдение должно по возможности охватывать поведение испытуемого в разнообразных ситуациях;
- 6) наблюдение следует проводить открыто, тактично, стараясь, чтобы испытуемый не заметил факта наблюдения.

В качестве общего плана нестандартизированного наблюдения предлагаются основные параметры «поведенческого портрета»:

- отдельные особенности внешнего вида, имеющие значение для характера наблюдаемого человека (стиль одежды и причёска испытуемого, насколько он стремится в своем внешнем облике «быть таким как все» или выделиться, привлекать к себе внимание; равнодушен к своему внешнему виду или придает ему особое значение, какие элементы поведения подтверждают это, в каких ситуациях);
- пантомимика (осанка, особенности походки, жестикуляция, общая скованность или, наоборот, свобода движений испытуемого, характерные индивидуальные позы);
- мимика (выражение лица, сдержанность, выразительность мимики, в каких ситуациях мимика бывает особенно оживленной, в каких — скованной);
- речевое поведение (молчаливость, разговорчивость, многословие, лаконизм; стилистические особенности, содержание и культура речи, интонационное богатство, включение в речь пауз, темп речи);
- поведение по отношению к другим людям — положение в коллективе и отношение к этому, способ установления контакта, характер общения (деловое, личностное, ситуативное, сотрудничество, эгоцентризм); стиль общения (авторитарный, с ориентацией на собеседника, на себя), позиция в общении (активная, пассивная, созерцательная, агрессивная, стремление к доминантности); наличие противоречий в поведении — демонстрация различных, противоположных по смыслу способов поведения в однотипных ситуациях (в каких?);
- поведенческие проявления отношения к самому себе (к своей внешности, недостаткам, преимуществам, возможностям, личным вещам);
- поведение в основной деятельности;
- примеры характерных индивидуальных вербальных штампов, а также высказываний, характеризующих кругозор, интересы, жизненный опыт.

Задание 2. Для того чтобы понять самого себя, выявить содержание определенного возрастного этапа в вашей жизни, особенности воз-

растной идентификации, используйте следующие вопросы и составьте хронологическую таблицу вашего жизненного пути.

1. В какой семье вы родились? Как прошло ваше детство? Как жила ваша семья? Как ее члены относились друг к другу?
2. Каковы ваши самые ранние воспоминания?
3. Что вам нравилось и что не нравилось в школе? Как в это время складывались ваши отношения с родителями? Кто были ваши друзья? Чем вы интересовались и что думали о будущей жизни?
4. Что изменилось, когда вы повзрослели? Как выбирали профессию? Каким образом вы проводили свободное время?
5. Что представляется вам наиболее интересным и важным? Каковы ваши жизненные планы?

Основные даты	События	Переживания

Задание 3. Определите, кто из психологов рассматривал взаимосвязь обучения и развития следующим образом.

1. Процессы развития не совпадают с процессами обучения, первые идут вслед за вторыми.
 2. Обучение рассматривается как внешний процесс, который согласуется с ходом развития, но не участвует в нем.
 3. Обучение и есть развитие, они совпадают друг с другом.
- а) Л. С. Выготский; в) У. Джемс; д) Е. Торндайк;
б) В. В. Давыдов; г) Ж. Пиаже; е) Д. Б. Эльконин.

Задание 4. Распределите возрастные периодизации психического развития следующих авторов по критериям, выделенным Л. С. Выготским.

Авторы	Внешний признак	Один из признаков	Существенные особенности
Божович Л. И.			
Лисина М. И.			
Мухина В. С.			
Фельдштейн Д. И.			
Петровский А. В.			

Задание 5. Определите, кто из психологов предложил и использовал в своих исследованиях выделенные ниже критерии периодизации психического развития.

1. Социальная ситуация развития.
 2. Ведущий вид деятельности.
- а) Л. С. Выготский; в) А. Н. Леонтьев;
б) Л. И. Божович; г) Д. Б. Эльконин.

Задание 6. Заполните пропуски в следующем высказывании.

В рамках периодизации Д. Б. Эльконина переход от эпохи к эпохе связан с ..., переход от периода к периоду связан с

- 1) несоответствием между операционально-техническими возможностями ребенка, задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формируются;
- 2) со сменой ведущего типа деятельности.

Задание 7. Что выступает субъективной составляющей структуры социальной ситуации развития ребенка? Приведите пример.

Раннее детство	
Дошкольное детство	
Младшее школьное детство	
Подростковый возраст	
Ранняя юность	

Задание 8. Какие виды деятельности становятся ведущими и какие новообразования в них формируются в соответствии с периодизацией Д. Б. Эльконина?

Возрастные периоды	Ведущая деятельность	Новообразования
Раннее детство		
Дошкольное детство		
Младшее школьное детство		
Подростковый возраст		
Ранняя юность		

Задание 9. Что является результатом процесса развития личности в различные возрастные периоды (по периодизации Д. И. Фельдштейна)?

Раннее детство	
Дошкольное детство	
Младшее школьное детство	
Подростковый возраст	
Ранняя юность	

Задание 10. Что является зоной ближайшего и зоной актуального развития в следующих возрастных периодах?

Возрастной период	Зона ближайшего развития	Зона актуального развития
Раннее детство		
Дошкольное детство		
Младшее школьное детство		
Подростковый возраст		
Ранняя юность		

Задание 11. Как проявляются возрастные кризисы в следующих ситуациях?

Возрастной период	Со взрослыми	Со сверстниками	С самим собой
Раннее детство			
Дошкольное детство			
Младшее школьное детство			
Подростковый возраст			
Ранняя юность			

Задание 12. Как происходит процесс самопознания в следующих возрастных периодах?

Раннее детство	
Дошкольное детство	
Младшее школьное детство	
Подростковый возраст	
Ранняя юность	

Задание 13. Становление чувства взрослости подростка, связанное с доминированием ориентации на учебно-интеллектуальную деятельность, имеет для возрастного развития как преимущества, так и недостатки. Назовите эти преимущества и недостатки.

Задание 14. Соотнесите названия видов общения подростка и мотивов, побуждающих, направляющих и придающих смысл тому или иному виду общения.

- А. Интимно-личностное.
 - Б. Стихийно-групповое..
 - В. Социально-ориентированное.
1. Мотив взаимопомощи и сотрудничества со сверстниками.
 2. «Быть как все».
 3. Мотив самоутверждения среди сверстников.
 4. Мотив взаимопомощи и сотрудничества со взрослыми.
 5. Мотив самоутверждения среди взрослых.
 6. Мотив доверия и понимания.
 7. Самоутверждение, самореализация в общем деле.
 8. Мотив эмоционального сопереживания.
 9. Переживание общих чувств радости, веселья.

Задание 15. Завершите предложения и обсудите их со своими товарищами. Это вам поможет выявить проявления чувства взрослости как у себя, так и у своих одноклассников.

1. Мои родители...
2. Мне нравятся взрослые...
3. Большинство знакомых мне людей...
4. Когда буду взрослым, я...
5. Я еще недостаточно взрослый, чтобы...
6. Мое любимое занятие...
7. Взрослые любят...
8. Лет через десять у меня...
9. Люди, с которыми я общаюсь...
10. Думаю, что многие взрослые...
11. Я люблю читать книги...
12. Я считаю себя вполне взрослым, чтобы...
13. Я ссорюсь с родителями чаще всего из-за...
14. Мне не нравится, когда взрослые...
15. Если бы я был взрослым...
16. Больше всего мне хочется знать...
17. Я хотел бы научиться...
18. Я считаю, что имею право...
19. Со взрослым мне нравится обсуждать...
20. В будущем я хотел бы...

Задание 16. Составьте психологический портрет старшего школьника, переживающего кризис юности, связанный с обретением идентичности (по Э. Эриксону).

Задание 17. Проверьте собственные знания, выбрав из предложенных правильный вариант ответа.

1. Психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются:
а) рефлексия; б) произвольность; в) внутренний план действий.

2. Человек, достигший определенного уровня психического развития в процессе самопознания начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я». При этом он является:
а) индивидом; б) личностью; в) индивидуальностью.
3. Доминирующей функцией, определяющей работу других функций сознания в младшем школьном возрасте, является:
а) память; б) воля; в) мышление; г) эмоции.
4. Социальная среда является для ребенка:
а) условием психического развития; б) стимулом психического развития; в) источником психического развития.
5. Каждому возрастному периоду (по Д. Б. Эльконину) соответствует определенная..., в русле которой идет развитие и формирование личности ребенка, его познавательных возможностей, характерных именно для этого периода:
а) психологическая структура; б) ведущая деятельность; в) система новообразований; г) критическая ситуация.
6. С какого момента поведение ребенка можно охарактеризовать как интеллектуальное (исходя из теории Ж. Пиаже):
а) с момента выделения себя из окружающего мира;
б) с момента разделения цель—средство;
в) с момента произнесения первой фразы.
7. Учение впервые становится ведущей деятельностью для:
а) дошкольного возраста; б) младшего школьного возраста; в) подросткового возраста.
8. В теории культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского рассматривается вопрос о взаимоотношении обучения и развития. Показано, что не всякое обучение является эффективным, а лишь то, что находится в зоне:
а) актуального развития; б) ближайшего развития; в) перспективного развития.
9. Подростковый возраст характеризуется:
а) слабостью целей; б) слабостью воли; в) высокой социальной активностью.
10. Автором теории развития, сложившейся на основе общепсихологического понимания процесса развития как взаимосвязи ассимиляции и аккомодации, является:
а) Д. Б. Эльконин; б) Ж. Пиаже; в) Э. Эриксон.
11. ... — создает наиболее благоприятные условия для формирования у ребенка определенных психических свойств и видов поведения:
а) критический период развития; б) сензитивный период развития; в) период новорожденности; г) социализация.
12. Мировоззрение и профессиональные интересы являются основным новообразованием следующего возраста:
а) дошкольного; б) младшего школьного; в) подросткового; г) юности.
13. Характеристикой ... является возникновение элементарных логических суждений относительно объектов и событий, усвоение представлений о сохранении числа, массы, веса предмета, классификация объектов по отдельным существенным признакам:
а) сенсомоторной стадии; б) дооперациональной стадии; в) стадии конкретных операций; г) стадии формальных операций.
14. Чувство того, что я остаюсь тем же самым, основанное, главным образом, на преемственности моих целей, намерений и воспоминаний, это:

- а) «Я-концепция»; б) самоидентичность;
- в) сензитивность.
- 15. Особое сочетание внутренних процессов развития и условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его окончанию, это:
 - а) ведущая деятельность; б) социальная ситуация развития;
 - в) социальная имитация.
- 16. Нормальному вхождению подростка во взрослость может служить:
 - а) расширение его прав; б) увеличение его обязанностей;
 - в) поэтапное увеличение прав с увеличением круга обязанностей.
- 17. Отрицательными чертами в характере подростка, отнесенного А. Е. Личко к ..., является: несамостоятельность, безволие, следование за мнением группы, отсутствие критичности как в отношении себя, так и своего окружения:
 - а) лабильному типу; б) конформному типу;
 - в) истероидному типу; г) циклоидному типу.
- 18. Доминирующими чертами характера подростка, отнесенного А. Е. Личко к психотипу..., являются: постоянно повышенное настроение, экстравертированность, открытость и радость от общения, хорошее самочувствие:
 - а) параноик; б) астеник;
 - в) сензитив; г) гипертим.
- 19. Наибольший процент учащихся, у которых проявляется «школьная дезадаптация», относится к следующему возрасту:
 - а) дошкольному; б) младшему школьному;
 - в) подростковому; г) старшему школьному.
- 20. Возрастной кризис — это...
 - а) переход от одного ведущего вида деятельности к другому;
 - б) изменение отношений со взрослыми;
 - в) поведенческое указание ребенка на возникшую у него потребность перемен.

Задание 18. Проверь свои знания по юношеской психологии при помощи следующего теста.

Инструкция. Если вы согласны с данным высказыванием, то слева, рядом с номером этого высказывания, ставьте знак «+»; если не согласны — знак «-»; если затрудняетесь дать определенный ответ — знак «?».

Примечание: В предлагаемых высказываниях будут встречаться слова: «дети», «юноши», «взрослые». Подразумевается, что «дети» — это учащиеся младших классов; «юноши» — молодые люди от 15 до 21 года; «взрослые» — люди в возрасте 25–45 лет.

1. Поверхностность — характерная черта юношей.
2. По сравнению со взрослыми юноши более склонны к теоретизированию.
3. Если юноши думают в большей степени о действительном (о том, что уже есть), то взрослые выносят на первый план возможное (то, что ожидается в будущем).
4. Юношескому возрасту присуща категоричность суждений.
5. Взрослые в большей степени, чем юноши, склонны к поиску общих принципов и законов поведения людей.
6. Юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и переоценивать свои умственные возможности.
7. К детям в большей степени, чем к юношам, нужен индивидуальный подход в обучении и воспитании.
8. Повышенная эмоциональная возбудимость и эмоциональная напряженность — характерные черты юношеского возраста.
9. Чувство юмора возникает и проявляется скорее в детском, чем в юношеском возрасте.

10. Дети в большей степени, чем юноши, склонны к «праздным» разговорам и спорам об отвлеченных предметах.
11. Среди взрослых melanchолики встречаются чаще, чем среди юношей.
12. В произведениях художественной литературы юношей больше интересуют реальные поступки и события, чем мысли и чувства действующих лиц, связанные с этими поступками и событиями.
13. Детям в большей степени, чем юношам, свойственно подчеркивать свои отличия от других людей.
14. «Чувство одиночества» — характерное переживание юношеского возраста.
15. Субъективная скорость течения времени с возрастом заметно замедляется.
16. Особенности своей внешности и своего физического развития больше волнуют юношей, чем мальчиков.
17. Чувство неудовлетворенности собой тем в большей степени присуще юноше, чем ниже уровень его интеллектуального развития.
18. Жалобы на недостаточные развитые волевые качества (на неустойчивость, подверженность влияниям и т. п.) — характерная черта юношеской самооценки.
19. Юноши ценят в педагоге его «человеческие качества» (сердечность, способность к сопереживанию и т. п.) выше, чем его профессиональную компетентность.
20. Юноши склонны предъявлять максималистические требования к коллективу.
21. Юноши обычно выше оценивают степень своего контакта с педагогом, чем сами педагоги.
22. Трудности коммуникативного характера у юношей проявляются в большей степени, чем у детей и взрослых.
23. Юноши обычно больше интересуются музыкой, чем художественной литературой.
24. Стремление привести свою жизнь в соответствие с теми или иными правилами в большей степени присуще взрослым, чем юношам.

Ключ. «Да» — 1, 2, 4, 6, 8, 14, 16, 18, 19, 20, 22.

«Нет» — 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 21, 23, 24.

Задание 19. Ответив на следующие вопросы, вы узнаете, что преобладает в вашей «Я-концепции» (по Е. А. Сорокоумовой).

1. Доволен ли ты своей внешностью?
2. Считаешь ли ты себя красивым?
3. Хотелось бы тебе участвовать в конкурсе красоты?
4. Нравится ли тебе твой характер?
5. Ты хорошо танцуешь?
6. Знаешь ли ты свои физические возможности?
7. Умеешь ли ты ладить с людьми?
8. Участвуешь ли ты в олимпиадах, конкурсах по учебным предметам?
9. Считаешь ли ты себя умным?
10. Обращаются ли к тебе за советом друзья?
11. Можешь ли ты организовать интересное дело?
12. У тебя много друзей?
13. Тебе нравится помогать людям?
14. Ты переживаешь, когда видишь горе другого?
15. Ты встречал счастливых людей?

Ключ. Преобладает «Я физическое» — 1, 2, 3, 5, 6

Преобладает «Я социальное» — 7, 10, 11, 12, 13

Преобладает «Я духовное» — 4, 8, 9, 14, 15.

Задание 20. Определите свою самооценку при помощи следующего теста (по С. В. Ковалеву).

Инструкция: Выберите один из вариантов ответов, которому соответствует определенное количество баллов:

очень часто — 4 балла; часто — 3 балла; иногда — 2 балла;
редко — 1 балл; никогда — 0 баллов.

1. Мне хочется, чтобы другие подбадривали меня.
2. Постоянно чувствую свою ответственность по работе.
3. Я беспокоюсь о своем будущем.
4. Меня многие ненавидят.
5. Я обладаю меньшей инициативой, нежели другие.
6. Я беспокоюсь за свое психическое состояние.
7. Я боюсь выглядеть глупым.
8. Внешний вид других куда лучше, чем мой.
9. Я боюсь выступать с речью перед незнакомыми людьми.
10. Я часто допускаю ошибки.
11. Как жаль, что я не умею как следует говорить с другими людьми.
12. Мне бы хотелось, чтобы мои действия чаще одобрялись другими.
13. Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе.
14. Я слишком скромн.
15. Моя жизнь бесполезна.
16. Многие не правильного мнения обо мне.
17. Мне не с кем поделиться моими мыслями.
18. Люди ждут от меня очень многого.
19. Люди не особо интересуются моими достижениями.
20. Я слишком смущаюсь.
21. Я чувствую, что многие люди не понимают меня.
22. Я не чувствую себя в безопасности.
23. Я часто напрасну волнуясь.
24. Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже сидят люди.
25. Я чувствую себя скованным.
26. Я чувствую, что люди говорят за моей спиной.
27. Я уверен, что люди почти все понимают легче, чем я.
28. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-то неприятность.
29. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне.
30. Как жаль, что я не так общителен.
31. В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте.
32. Я думаю о том, чего ждет от меня общественность.

Ключ. Подсчитывается общее количество баллов по всем суждениям.

0–25 баллов — высокий уровень самооценки.

26–45 баллов — средний уровень самооценки.

46–128 баллов — низкий уровень самооценки. Комплекс неполноценности, болезненно переносит критерий изменчивости, старается всегда соглашаться с мнениями других.

Задание 21. Выберите, какое сочетание характеристик относится к социально-психологическому статусу человека зрелого возраста:

- 1) самоактуализирующаяся личность, отличающаяся ответственностью, относительно экономически независимая;
- 2) автономное существование; свободный и сознательный выбор целей действий; переживание будущего связано с настоящим моментом жизни; организатор помощи людям;
- 3) актуализация личностных и профессиональных ресурсов; эмоциональная гибкость; реалистичность устремлений; социальная роль учителя;
- 4) повышенное внимание к состоянию здоровья; может участвовать в голосовании; возраст философа, мобилизация компенсаторных физических и психологических ресурсов.