

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КАЛУЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Э.ЦИОЛКОВСКОГО

Кафедра психологии

## **ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ**

*Под редакцией В.А.Романенко, Н.П.Ничипоренко*

Издание четвертое, переработанное и дополненное

**Калуга 2006**

**ББК 88+я43**  
**В64**

**Авторы:**

В.А.Романенко, Е.И.Горбачева, Н.П.Ничипоренко,  
Е.А.Богомолова, С.В.Петрова, К.А.Моисеев,  
И.И.Пацакула, М.Р.Минигалиева

**Рецензенты:**

Е.Н.Богданов, доктор психологических наук, профессор  
И.П.Краснощеченко, кандидат психологических наук, доцент

**Возрастная психология.** Учебное пособие для студентов / Под ред. В.А.Романенко, Н.П.Ничипоренко.— Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2006. — 200 с.: ил.

Данное методическое пособие призвано помочь студентам в самостоятельной работе по курсу «Возрастная психология». Теоретический материал по каждой теме сопровождается заданиями и списком литературы для более глубокого изучения. Данное методическое пособие адресовано студентам педагогических вузов, психологических факультетов университетов.

**ББК 88+я43**

## Предисловие

Пособие «Возрастная психология» состоит из двух разделов. В первом разделе обсуждаются общие вопросы возрастной психологии: предмет, методы исследований, закономерности, теории, периодизации психического развития личности в онтогенезе. Второй раздел посвящен характеристикам психического развития каждого отдельного возрастного периода от новорожденности до ранней юности.

Авторы пособия использовали материалы исследований как отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.), так и зарубежных (Дж. Брунер, В. Штерн, А.Валлон, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.). Возможности методического пособия не предполагают детального анализа и сопоставления различных теоретических взглядов и подходов, существующих в данной области науки. Поэтому после ознакомления с основным материалом раздела следует изучить также литературу, список которой приводится в конце каждого раздела.

Изложение каждой темы сопровождается вопросами и заданиями для самопроверки, работа над которыми поможет студентам выявить степень и глубину усвоения материала.

Данное методическое пособие адресовано студентам педагогических вузов, психологических факультетов университетов.

# 1 ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

## 1.1. Основные понятия, предмет и задачи возрастной психологии

**В** данном разделе обсуждаются ключевые понятия, раскрывающие источники, условия и динамику возрастного развития, закономерности развития в онтогенезе, определяются предмет и актуальные задачи возрастной психологии.

### 1.1.1. Возраст как системообразующее понятие возрастной психологии

**О**дной из основных характеристик психического развития является протяженность во времени, которая задает направленность развития, его движение. Три временные модальности обрисовывают психическое развитие – это хронологический возраст, социальный возраст, психологический возраст.

*Хронологический возраст* помещает человека в различные жизненные периоды от рождения до смерти.

*Социальный возраст* отражает систему норм, предписаний и вариантов поведения, усвоенных в данном возрасте в данном обществе. Каждое общество отводит особые роли каждой возрастной группе и санкционирует ранний или поздний характер таких, например, событий как поступление в школу, выбор профессии, достижение экономической самостоятельности.

*Психологический возраст* выступает как совокупность субъективных переживаний личности проживаемого

возрастного этапа, это возрастная характеристика самосознания, зависящего от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой системы самореализации личности.

Важно отметить, что первоначально возрастные категории обозначали не столько хронологический возраст человека, сколько его общественное положение, социальный статус. Древнерусское “отрок” (буквально – “не имеющий права говорить”) означало “слуга”, “работник”, “княжеский воин”. Связь возрастных категорий и социального статуса сохраняется и сегодня. Еще молодая женщина, потеряв смысл жизни, называет себя “старухой”, “Не будь ребенком”, – говорим мы своему другу студенту, когда тот не считается с разумными доводами. Умаление возрастного статуса человека, обращение к нему как к младшему (“молодой человек”, “мальчик”) нередко содержит в себе оттенок пренебрежения или снисходительности.

Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей. В одних случаях эти критерии являются нормативно-юридическими (школьный возраст, пенсионный возраст), в других – собственно психологическими, фактическими, основанными на понимании сущности происходящих изменений в психическом развитии (подростковый возраст, ранняя юность, зрелость).

Возраст всегда отражает систему связанных с ним ожиданий и санкций. Не случайно мы вводим такие понятия, как “нормальное” и “нарушенное” развитие. В связи с этим принято говорить о:

1) *нормативных критериях возраста*, т.е. существующей в обществе периодизации возрастного развития с указанием длительности и задач его основных этапов;

2) *возрастных стереотипах*, то есть тех чертах и свойствах, приписываемых культурой лицам данного возраста. (“беспомощность младенца”, “неуравновешенность подростка”, “старческая осторожность”);

3) *символизации возрастного развития*, то есть представлений о том, как должен протекать рост, развитие и переход от отдельной возрастной стадии в другую. Понятие “кризис” во многом является результатом такой символизации.

Мы видим, что возраст является не хронологической и не биологической (хотя созревание анатомо-физиологических

функций учитывается при анализе возрастного развития), а *социально-психологической категорией*.

Возраст выступает как системообразующее понятие в концепции онтогенетического развития. Л.С.Выготский отмечал: “Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но “ключ ко всем вопросам практики.” (2, с.260). Вместо отдельных психических процессов и функций (восприятие, память, мышление), традиционно изучаемых психологией, необходимо рассматривать целостные возрастные периоды развития. В отличие от этих частных, психических единиц, они имеют самостоятельную и закономерную динамику, определяющую роль каждой частной линии развития (развитие памяти, воображения, мышления и т.д.) . Возраст выступает, согласно Л.С.Выготскому, как «тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и определяют отношение личности к среде, ее внутреннюю и внешнюю жизнь». Основными составляющими характеристики возраста Л.С.Выготским были выделены: *социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования* в сознании и личности. Целый ряд отечественных психологов Л.И.Божович, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин развили и обосновали эти психологические характеристики возраста.

***Социальная ситуация развития***– это система отношений между личностью данного возраста и социальной действительностью как исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного возрастного периода и определяющих целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, индивид приобретает новые и новые свойства личности (Л.С.Выготский). Социальная ситуация создает единственные и неповторимые связи и взаимоотношения ребенка со взрослыми и со средой в целом. Так, своеобразие социальной ситуации для младенческого возраста состоит в том, что все поведение ребенка, вся его деятельность реализуется либо опосредованно через взрослого, либо в сотрудничестве с ним. В отсутствие взрослого у ребенка как бы отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, захватывания желаемых предметов, буквально все потребности удовлетворяются взрослым. В результате в человеке как в предмете их удовлетворения

воплощаются и фиксируются все указанные потребности, он становится “смысловым центром” всякой непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации.

Социальная ситуация развития задает ту форму активности, которая ей соответствует, - типичную для данного возраста деятельность ребенка. Так, для младенческого возраста такой адекватной социальной ситуации деятельностью будет непосредственно-эмоциональное общение. В каждом возрасте потребности в разных видах деятельности разнообразны и имеют свою иерархию. В связи с этим вводят понятие ведущей деятельности.

**Ведущей деятельностью** называется такой ее вид, который на данном возрастном этапе обуславливает главные, важнейшие изменения в психике ребенка, школьника, в его психических процессах и психических свойствах личности.

Для дошкольного возраста ведущим видом деятельности является ролевая игра, хотя дошкольники в доступных для них формах занимаются и учебной, и трудовой деятельностью. Но именно игра определяет те ведущие новообразования психики и личности ребенка, которые обуславливают необходимость перехода к новому возрастному периоду – младшему школьному возрасту.

Таким образом, **психологические новообразования** являются результатом, своеобразным продуктом ведущей деятельности. По мысли Л.С.Выготского, психологические новообразования характеризуют сущность возрастного периода, аккумулируя в себе изменения, происходящие в деятельности и личности ребенка. Формируясь и проявляясь в ведущей деятельности, психологические новообразования представляют собой “сложную функциональную систему из ряда сторон психического развития ребенка” (Л.С.Выготский). Накапливаясь с течением времени, они постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новых отношений, задающих новую форму деятельности и новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде. Сущностная характеристика любого возрастного периода складывается из единства этих трех взаимосвязанных составляющих: характеристики социальной ситуации развития, анализа типичных для данного периода и ведущего видов деятельности и определения психологических новообразований, имеющих свою структуру и динамику.

### 1.1.2. Источники, движущие силы и закономерности психического развития

**В**озраст – не единственная характеристика онтогенетического развития, которая прежде всего определяется *источниками, движущими силами и условиями*. Данная понятийная триада отражает специфику психического развития человека как существа по своей природе социального и активного, “деятельностного”.

*Источники психического развития* лежат в процессе усвоения ребенком опыта человеческих поколений, воплощенного в материальной и духовной культуре общества, на основе овладения многообразными средствами и способами ориентации в среде человеческих отношений и предметной практики. В противоречиях, порождаемых собственной активностью ребенка во взаимодействии его со взрослыми, заключены *движущие силы* его развития. Выделяют две основные *группы противоречий*, обуславливающих динамику возрастного развития:

- противоречия между новыми потребностями ребенка и возможностями их удовлетворения; между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;
- противоречия между наличными возможностями ребенка и все усложняющимися требованиями деятельности, которой ребенок с необходимостью должен овладеть.

Вот пример, который приводит психолог А.А. Люблинская. Ребенок в раннем детстве овладевает некоторым количеством слов. Произносит он их неправильно, фразы строить не умеет. Но мать его понимает, и это позволяет ему удовлетворять свои элементарные потребности. Ребенок растет. У него постепенно возникает потребность глубже познать окружающий мир, более содержательно обмениваться мыслями с другими людьми. Но бедный язык — малый словарный запас, неправильная и нерасчлененная речь — мешают этому. Возникает противоречие между потребностями (в более развитой речи) и возможностями. Противоречие это разрешается через развитие речи в процессе воспитания, в процессе общения со сверстниками.



Если первая группа противоречий является следствием спонтанного творческого характера развития ребенка, то вторая группа противоречий исходит из социокультурного творчества общества, которое производит новое содержание и стандарты деятельности.

В то же время для анализа процессов онтогенетического развития особенно важно то, что по своему строению активность человека может быть качественно различной, причем та или иная ее организация складывается не спонтанно или самопроизвольно, а в зависимости от определенных **условий**. К числу таких условий, необходимых для психического развития, относят общение. Начиная с самых ранних периодов онтогенеза, оно приобретает личностный характер и предлагает возможность тесного реально-практического взаимодействия ребенка со взрослым. В этом смысле справедливо положение о том, что подлинный объект возрастного развития составляет не отдельный индивид, а система “ребенок – взрослый”. Взаимоотношения внутри указанной системы не являются раз и навсегда данными, для каждого возрастного этапа необходима их своевременная перестройка. Качественно иным, чем общение, но не менее необходимым условием развития ребенка, является полноценность его органического субстрата, понимаемая как сохранность нейроанатомических структур и физиологических механизмов мозговой деятельности. Но необходимо подчеркнуть, что формирование морфофункциональных мозговых систем возможно лишь при условии соответствующей, специально организуемой активной деятельности ребенка во внешней среде. Только в этом случае нормально функционирующий мозг обуславливает формирование любой специфической способности. Это не означает отрицание огромной индивидуальной вариативности органических условий психического развития, а также недооценки значения благоприятного или осложняющего влияния врожденных особенностей на развитие ребенка, но лишь подчеркивает, что влияние с первого дня жизни ребенка опосредствовано его окружением.

Таковы главные характеристики психического развития в онтогенезе.

Обращаясь к психическому развитию, психологи выделяют такие характеризующие его динамику ключевые понятия, как *критический* и *сензитивный периоды*.

**Критический период** — это такой период, в котором на протяжении относительно короткого времени сосредотачиваются резкие капитальные сдвиги и переломы психики личности. Развитие принимает бурный стремительный характер.

Приведем основные особенности критического периода, отличающие его от периодов стабильного развития.

- *Неотчетливость границ.* Начало и конец кризиса неотчетливы. Кризис возникает незаметно, зато заметен пик, кульминационная точка в его развитии. В.В.Давыдов предлагает различать три фазы кризиса: докритическую (происходят малозаметные перестройки в сложившейся системе деятельности), собственно-критическую (прежняя ведущая деятельность утрачивает свое значение, происходят изменения в личностных смыслах этой деятельности) и посткритическую (начинает конституироваться новый вид ведущей деятельности). Только в собственно-критической фазе кризис как перелом и перестройка в развитии очевидны для окружающих и для самой личности (если речь идет о взрослом).
- *Нарушенная возможность адаптации.* Личность как бы выпадает из системы привычных воздействий, которые еще недавно обеспечивали нормальный ход ее жизнедеятельности. Не случайно критический период называют возрастом “повышенной уязвимости”. Изменения в ходе критического периода иногда могут носить необратимый характер.
- *Негативный характер развития.* Непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы “затухает и гаснет”. Так, ребенок теряет интересы, вчера еще оказывающие направляющее влияние на всю его деятельность; прежде сложившиеся формы отношений как бы запустевают. Не случайно Л.Н.Толстой, осмысливая жизнь подростка назвал ее “пустыня отрочества”. Возникает вопрос, исчерпывается ли негативным содержанием весь смысл развития в критические периоды? Возрастно-психологические исследования показали, что негативное содержание развития

в эти периоды является только обратной или теневой стороной позитивных изменений, составляющих главный и основной смысл критического периода. Например, Л.С.Выготский подчеркивал, что позитивное значение трехлетнего кризиса прежде всего заключается в том, что здесь впервые складываются новые черты личности ребенка, особенности его аффективно-волевой сферы.

Необходимо отметить, что в психологии сложились неоднозначные трактовки понятия “кризис возрастного развития”. Одна из них связана с концепцией развития, обоснованной Л.С.Выготским. Кризис рассматривается как закономерно обусловленный динамикой развития переход от одной стадии развития к другой. “Критический” выступает здесь как синоним “переходный”. Л.С.Выготский выделил пять таких периодов. Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенчества. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис трех лет является переходом от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис семи лет является соединительным звеном между дошкольным детством и школьным возрастом. Кризис тринадцати лет совпадает с переломом развития, связанным с так называемым пубертатным периодом, или периодом полового созревания.

Следует подчеркнуть, что взятые сами по себе сроки наступления кризисов скорее всего не имеют столь жестко фиксированного характера. Во всяком случае, кризис тринадцати лет у большинства современных подростков, по-видимому, должен возникать уже в 11-12 лет в силу явления эпохальной акселерации (ускорения физического и психического развития). Наряду с этим в индивидуальном развитии ребенка могут иметь место присущие только ему явления ускоренного или замедленного развития.

А.Н.Леонтьев предлагал рассматривать понятие “кризис” как нежелательное проявление переходного периода, как отложенную форму развития. Указывалось, что неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги. Кризис же выступит как свидетельство не совершившегося перелома, сдвига в развитии. Согласно данной точке зрения, кризисы возникают в результате неправильного социально-педагогического подхода к ребенку.

В концепции психического развития Э.Эриксона кризис рассматривается как нормативный, отвечающий внутренней логике возрастного развития, процесс. Это выбор между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой. Представления о сущности кризиса занимают центральное место в современных концепциях взросления (Х.Ремшмидт, 1994). Но какая бы из трактовок ни была принята, понятие “критический период” не теряет своей актуальности.

Не менее важное значение, чем “критический период”, для понимания сущности психического развития имеет понятие **возрастной чувствительности**. Это особая отзывчивость, восприимчивость к окружающему, избирательность в отношении определенных воздействий.

Изменение с возрастом уровня и направленности возрастной чувствительности и активности приводит к тому, что у растущего человека наступают и сменяют друг друга так называемые **сензитивные периоды** (от лат. *sensus* - чувство, ощущение). Они проявляются в том, что ребенок становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям, более чутким к отдельным сторонам действительности. Тем самым в ходе возрастных изменений возникают на какое-то время благоприятные условия для становления и усиления определенных умственных качеств. Другими словами, с наступлением сензитивного периода ребенок оказывается расположенным - именно в данную пору жизни, а не в какую-нибудь другую - к умственному росту в тех или иных направлениях. Годы возрастного созревания - это определенная последовательность сензитивных периодов.

Очень характерен в этом отношении период овладения речью, когда каждого нормального ребенка отличают необыкновенная чуткость к языку, активность в отношении языковых форм. Как известно, в ранние годы дети с легкостью, очень охотно осваивают новые для них слова и обороты, вызывая зачастую восхищение своей сообразительностью, изобретательностью.

В знаменитой книге К.И.Чуковского «От двух до пяти» ярко показано: в эту пору жизни у детей наблюдаются необычайный темп продвижения в развитии речи, элементы языкового творчества, т.е. свойства речевой одаренности. Такой вывод писатель делает не на основании отдельных словесных удач детей: определяющим является то, как успешно и неумолимо

происходит освоение огромного и сложного языкового материала. Такая расположенность к языку, выполнив свою жизненную функцию, сделав возможным быстрое овладение формами языка и мышления, затем явно идет на убыль.

И специальные исследования психологов указывают на особую легкость формирования в раннем детстве речевого слуха, артикуляции. Одновременно они привлекают внимание к тому, что если в силу каких-либо исключительных условий формирование речи задерживается на несколько лет, то ее развитие крайне затрудняется.

Случаи необычайно позднего приобщения к разговорной речи очень показательны. Хотя у ребенка уже больше жизненного опыта и мозг его становится более зрелым, однако это почему-то не только не помогает, но мешает начальному усвоению речи, т.е. что-то оказывается упущенным. Тем самым обнаруживается: благоприятные внутренние условия для полноценного становления речи - временное явление, приуроченное к определенному возрастному периоду.

Так обстоит дело не только с речевыми способностями. Связь некоторых возможностей детской психики с определенным возрастом, по-видимому, выражает очень общую и существенную закономерность развития. Свойства детской сензитивности являются одновременно и предпосылками умственного роста.

При этом каждый возраст обладает специфической сензитивностью к определенным видам обучающих и воспитательных воздействий. От выраженности того или другого сензитивного периода, а также от различия в темпе индивидуально-психологических различий.

Возрастная чувствительность, или сензитивность, определяет общую тенденцию или закономерность психического развития в онтогенезе. Какие еще закономерности характеризуют возрастное развитие?

### ***1.1.3. Закономерности возрастного развития***

**З**акономерности возрастного развития сводятся к ряду положений, отражающих целостный методологический взгляд на сущность психического развития в онтогенезе. Приведем эти основные закономерности.

### ***1. Всевозрастное развитие.***

Процесс онтогенетического развития происходит в течение всей жизни. Ни один из возрастных периодов не имеет доминирующей роли в развитии. В ходе развития на всех его этапах происходит как количественные, так и качественные изменения. Развитие может включить в себя процессы, берущие начало не с момента рождения, а в более поздние периоды жизни. Так, известен классический пример поздневозрастного новообразования – автобиографическая память как процесс углубления реминисценции (отсроченного воспроизведения) и пересмотра собственной жизни. В этом возрасте формируется так называемый “синтезированный интеллект”, включающее в себя компетентность в определенных сферах предметного знания, рефлексии собственного опыта, тонкое понимание социально-практических элементов жизни. Этот вид интеллекта выступает как специфическое образование возраста зрелости.

### ***2. Многонаправленность.***

Существует значительная вариативность в направлении изменений даже в пределах одной сферы развития. Так, исследования по психометрике интеллекта продемонстрировали, что по мере взросления подвижный или операционно-динамический интеллект начинает отклоняться в сторону понижения, в то время как кристаллизованный, предметно-содержательный интеллект продолжает развиваться по нарастающей. Не менее показательным примером многонаправленности возрастного развития является все возрастающая интеллектуализация психических процессов, являющаяся следствием систематического школьного обучения, при этом развитие представлений ребенка начинает идти на убыль.

### ***3. Развитие как “приобретение и потери”.***

Процесс возрастного развития не является простым продвижением ко все большей эффективности и приросту. Развитие включает в себя линии прогресса и регресса. Жан Пиаже показал, что за потерями в точности суждений, основанных на перцепции, у 6-7 летних детей стоят существенные преобразования когнитивных структур. Усиление уровня социального контроля в эмоциональном развитии детей этого же возраста неизбежно связано с утратой непосредственности эмоциональных переживаний.

### ***4. Неравномерность.***

При любых, даже самых благоприятных условиях различные психические проявления и психические функции не находятся на одном и том же уровне развития. Разные функции и качества достигают своего максимального развития в разном возрасте. Так, пик развития формально-логических операций приходится на 18 – 22 года, не случайно этот период является сензитивным для обучения, основанного на применении дедуктивных доказательств. Неравномерность может проявляться как на межиндивидуальном уровне (в одном классе учатся два 16-летних юноши, но один – едва начинающий взрослеть подросток, другой соответствует возрастным стандартам более зрелого возраста) и на внутрииндивидуальном (например, у подростка разные системы организма созревают в разные сроки, не совпадает и время наступления физиологической, социальной, интеллектуальной зрелости).

#### ***5. Пластичность.***

В зависимости от условий жизни и опыта человека его развитие может принимать различные формы. Пластичность обеспечивает возможность изменения и совершенствование психических процессов и функций. Она проявляется в компенсации, исходя из которой низкий уровень развития какой-либо функции или свойства может выполняться за счет более высокого уровня развития другой функции. Например, слабая память может быть компенсирована большей организованностью и четкостью деятельности, неспособность ребенка к эмпатии высоким уровнем идентификации. На пластичности основаны богатейшие возможности целенаправленного изменения психики ребенка в условиях обучения и воспитания.

#### ***6. Интеграция.***

По мере возрастного развития психика человека приобретает все большую цельность, единство, устойчивость, постоянство. Как указывал Н.Д.Левитов, маленький ребенок в психическом отношении представляет малосистематизированные сочетания разных фрагментарных психических состояний. Возрастное развитие будет заключаться в перерастании этих психических состояний в устойчивые черты личности. Примером проявления интеграции может служить возрастное самосознание в направлении построения интегрированной системы когнитивно-познавательных и оценочно-личностных компонентов.

#### ***7. Историко-культурная обусловленность.***

Психологическая характеристика онтогенетического развития неразрывно связана с анализом социокультурных условий исторического периода, в котором это развитие осуществляется. И.С.Кон в своей работе «Психология ранней юности» (1980г.) указывает на то, что рост социальной автономии от старших и индивидуального самоопределения породил в 18 веке новые нормативные представления о юности как «романтическом» возрасте, как периоде «бурь и натиска». Каждая историческая эпоха вносит свое, свойственное ей социокультурное содержание в понятие «возрастное развитие».

#### **8. Контекстность развития.**

Ход развития может быть понят как результат взаимодействия трех групп факторов – историко-культурных, собственно возрастных и индивидуальных. С этой точки зрения *задачи развития*, - понятие, получившее в последнее время распространение, - это те группы проблем, порождаемые как социальными ожиданиями, так и собственными действиями человека. Эти проблемы меняются в ходе возрастного развития и придают ему направленность и силу. Каждая стадия онтогенеза выдвигает свои задачи развития, требует формирования определенных способностей, продвижения в определенном направлении. Например, в ранней юности на первый план выступает задача формирования профессиональных планов. Вопрос “как быть?” исходит как от общества, так и от самого старшеклассника. Поэтому контекстность как закономерность возрастного развития может быть проиллюстрирована ставшим довольно известным понятием *жизненного пути*. Оно как раз и подразумевает единство многих автономных линий развития, которые сходятся, расходятся или пересекаются, но не могут быть поняты отдельно друг от друга, от конкретных социально-исторических условий, индивидуальности, личности.

Но насколько всеобщими названные выше закономерности возрастного развития, как они соотносятся с психологической реальностью конкретного индивида? Известно, что возрастные особенности личности выступают в форме индивидуальных вариантов, а это неизбежно предполагает различные уровни и степени их выраженности в конкретных людях. Очень важно, чтобы закономерности общественного развития не заслоняли собой человеческой индивидуальности.



#### 1.1.4. Предмет и задачи возрастной психологии

Характеристика основных понятий возрастной психологии позволяет сформировать ее предмет. Возрастная психология изучает источники, условия, движущие силы и закономерности онтогенетического развития. Из определения предмета вытекает *основная задача* возрастной психологии – изучение хода и условий полноценного, то есть оптимального для каждого возраста психического развития. Развитие всегда осуществляется в конкретной социальной ситуации, что с необходимостью предполагает учет опосредствующего влияния различных макро- и микроструктурных условий, которые преломляются через жизненный опыт человека, его личностные и индивидуальные особенности, психологический склад. Дифференциация представлений о социальной ситуации развития включает в себя изучение всех значимых для развития ребенка социальных взаимоотношений, характера ведущей деятельности, ее строения, иерархии типичных для возраста видов деятельности. Это позволяет выявить показатели благополучного или отклоняющегося хода развития. Особое значение при этом приобретает сопоставление реального места и значимости того или иного вида деятельности в жизни ребенка с уровнем сформированности психических процессов и качеств.

Психологические новообразования являются результатом и предпосылкой возрастного развития, их изучение и диагностика – важнейшие практические задачи возрастной психологии. Развитие – возрастной процесс, оно не заканчивается с достижением зрелости. Оптимизация психического развития во всех возрастных периодах, максимальное использование ресурсов и потенциала каждого возраста – ближайшая и актуальная задача практического приложения возрастной психологии.

Изучение возрастных особенностей должно осуществляться не только с точки зрения актуального уровня развития, но быть адресовано к выявлению “завтрашнего дня развития” личности, осуществлять научный прогноз развития. В связи с этим принято выделять две формы возрастной психологии – одна из них *описательная*, так как ее основной задачей является фиксация актуального хода развития, не предполагающая возможности проследить логику развития в будущем. Другая – *проективная*, для нее характерно активное моделирование

изученных возрастных процессов и эксперимент. Например, в исследованиях В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина были выявлены возможности младших школьников в усвоении теоретических понятий, тем самым были поставлены под сомнение сложившиеся ранее представления о возрастных особенностях их мышления. Эксперименты Л.Ф.Обуховой позволили пересмотреть обоснованную Ж.Пиаже нормативную линию когнитивного развития шести – семилетних детей. Современные социально-культурные процессы вносят изменения в динамику и содержание психического развития. Прогноз влияния этих изменений на уже сложившиеся представления о тех или иных периодах развития – актуальная задача возрастной психологии.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. На чем основана неоднозначность возрастной терминологии? В толковом словаре В.Даля “юноша” определяется как “парень от пятнадцати до двадцати лет и более” и “подросток” - как “дитя на подростке, около четырнадцати – пятнадцати лет. Между тем герою романа Ф.М.Достоевского “Подросток” уже исполнилось двадцать лет.
2. О какой динамической характеристике онтогенетического развития идет речь в данном фрагменте: “Бывают в жизни моменты, которые являются как бы пограничной чертой для истекшего периода времени, но которые вместе с тем с определенностью указывают на новые направления жизни... мы чувствуем себя вынужденными обзирать взором мысли прошедшие и настоящие, чтобы таким образом осознать свое действительное положение”. (К.Маркс. Письмо к отцу. Из ранних произведений. т.1. с. 6).
3. Американский этнограф Маргарет Мид, изучив взросление на островах Самоа и Новой Гвинеи нашла, что переход к взрослости не сопровождается у подростков каким-либо кризисом. Не было там и проблем индивидуального самоопределения (профессионального, морального). Чем можно объяснить этот факт?
4. Дайте комментарий приведенному отрывку: “Кьяве наблюдал приближение старости не в зеркале, а по чувству усталости, которое все чаще приходило к нему. Его жизнь требовала непрерывных физических занятий: бега, ходьбы, метания аркана, погони за оленями, иногда стрельбы. Уже много лет он с легкой усмешкой смотрел на мир и обманывал старость тем, что

экономил движения. Он знал, куда побегут олени, угадывал маршрут подбиравшихся к стаду волков. Он угадывал погоду, чтобы уходить даже от пурги, экономя силы...” (О.Куваев “Территория”. –М.: Современник. 1984. с.51.)

## **Литература**

1. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., МГУ, 1981. С.129 – 138.
2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собрание сочинений. т.4. - М., 1984. с.
3. *Леонтьев А.Н.* К теории психического развития ребенка // Избранные психологические труды в двух томах. т.1. с. 281-302.
4. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. с. 209-216; с. 223-226.

## **1.2. Методы возрастной психологии**

**М**етоды, применяемые в той или иной исследовательской области, целиком и полностью определяются спецификой предмета изучения. Предметом возрастной психологии являются *процессы развития*, а основными исследовательскими задачами - выявление тенденций и отслеживание динамики протекания личностных изменений. В силу этого особенности методов возрастной психологии состоят в том, что ведущее значение приобретает *лонгитюдная стратегия* организации исследований.

### **1.2.1. Стратегии организации исследования в возрастной психологии**

**Л***онгитюдный* (или лонгитюдный) метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка (или группы детей) в течение длительного времени, на разных возрастных этапах. Исследование такого типа дает возможность построить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и соотнести уровень его развития с возрастной нормой. Лонгитюдный метод позволяет обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых

происходят резкие качественные сдвиги. Организация лонгитюдного исследования предполагает одновременное использование других методов: наблюдения, тестирования, анализа продуктов деятельности, эксперимента.

Ярким примером лонгитюдного изучения развития собственных детей при помощи метода наблюдения являются опубликованные дневники Н.А.Менчинской. На протяжении всей своей жизни Н.А.Менчинская большое внимание уделяла систематическому наблюдению за развитием ребенка, особенно в дошкольный период его детства. Наблюдения за ранним развитием ребенка в период от рождения до года требуют особого такта, профессионального знания закономерностей этого развития, умения вовремя подметить возникающие изменения, а иногда намеренно вызвать те или иные реакции ребенка, чтобы их зафиксировать и осмыслить. Н.А.Менчинская, обладая в совершенстве этими качествами, вела дневники развития сына, дочери, а затем и внука.

Наряду с лонгитюдным исследованием в возрастной психологии часто используются такие методы организации исследования, как *метод срезов* и *сравнительный метод*. Суть метода срезов (так называемое «поперечное» исследование) состоит в следующем: в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик (тест, беседа, констатирующий эксперимент и др.) изучается определенный аспект развития, например, уровень интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы детей одного возраста. Недостаток метода срезов заключается в том, что результат такого исследования часто представлен характеристикой «усредненного» ребенка соответствующего возраста как абстрактного носителя измеряемых психологических свойств. При таком подходе процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты. Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой возрастной группе сравниваются между собой и на основе этого делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены.

Например, сравнительный метод *в сочетании* со стратегией поперечных срезов в исследовании А.Н. Леонтьева позволил выявить определенные возрастные закономерности развития непосредственной и опосредствованной памяти: у дошкольников продуктивность непосредственного запоминания набора слов незначительно отличается от продуктивности запоминания этих же слов опосредствованным способом (при помощи картинок); у школьников продуктивность опосредствованного запоминания значительно превышает продуктивность непосредственного запоминания; а в группе студентов (взрослых) эти различия опять сглаживаются. На основе анализа этих экспериментальных фактов авторы сделали вывод: в онтогенезе овладение непосредственной памятью идет через внешне опосредствованное запоминание (с помощью внешних средств - например, картинок) к внутренне опосредствованному запоминанию; внешние средства как бы «вращиваются», интериоризируются и становятся внутренними.

Лонгитюдная стратегия организации исследований *в сочетании* со стратегией поперечных срезов представлена многочисленными экспериментами, проведенными под руководством Б.Г. Ананьева. В ходе анализа экспериментального материала авторами отслежена динамика развития различных психических функций в онтогенезе, особенно в периоды взрослости: психофизиологических функций, перцептивных процессов, психомоторики, памяти, интеллекта. Например, установлено, что наилучшие показатели по тестам интеллекта обнаруживают молодые люди 19 лет, у них же отмечается наибольшее расхождение между уровнями вербального и невербального интеллекта; с возрастом происходит перестройка структурных связей между отдельными интеллектуальными функциями в сторону усиления вербальных компонентов. Речемыслительные (вербальные) функции угасают с возрастом значительно медленнее других и противостоят процессам старения. Причем интенсивность инволюции (угасания) интеллектуальных функций зависит от одаренности

личности (внутренний фактор) и от характера профессиональной деятельности (внешний фактор).

Итак, мы рассмотрели особенности методов, заключающиеся в различии *стратегий организации исследований* - лонгитюдный метод, метод срезов и сравнительный метод. Наряду с ними в исследованиях возрастной психологии специфические черты приобретают и общепсихологические методы - наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, эксперимент и др. Рассмотрим подробнее, какие требования, достоинства, недостатки и ограничения имеют эти методы в контексте исследований возрастной психологии.

### **1.2.2. Специфика исследовательских методов в возрастной психологии**

**Наблюдение** - метод психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений. *Возможности использования*: метод наблюдения естественного хода развития в онтогенезе исторически начал применяться ранее других, когда задачи возрастной психологии ограничивались накоплением и упорядочиванием фактов. Огромный фактический материал о развитии ребенка в раннем возрасте был собран известными психологами в результате наблюдений за собственными детьми (В. Штерн, Ж. Пиаже, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина и др.).

*Требования*, предъявляемые к наблюдению, таковы: 1) четкое определение целей и задач наблюдения; 2) невмешательство исследователя в изучаемый процесс; 3) наличие программы наблюдения в виде перечня регистрируемых факторов; 4) наличие отработанных способов фиксации данных; 5) последовательность и систематичность наблюдения. Необходимо учитывать также внешние обстоятельства, сопутствующие наблюдению; субъективные данные, связанные непосредственно с ребенком, его здоровьем и др.

В качестве средств фиксации данных наблюдения может использоваться аудио- и видеотехника, но в исследовательской практике чаще всего наблюдаемое поведение фиксируется посредством записей. В этом случае необходимо соблюдать

условие: «всякий факт, всякое наблюдаемое явление должно быть зафиксировано по возможности в том виде, в каком этот факт или явление существовали как нечто реальное» (Басов М.Я., с.128). Очень важно, чтобы записи наблюдений не утратили своего фиксирующего значения и не превратились в записи впечатлений и разнообразных суждений самого наблюдателя. Проследим характерные различия в фиксации наблюдений при сопоставлении записей нескольких наблюдателей, обладающих различной степенью исследовательской культуры, когда предметом записи является один и тот же отрезок поведения.

*Первый наблюдатель.* Добежав на обратном пути до бочки, Таня (1 год, 7 мес.) достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собою, повторяя «Вва-вва-вва ...» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону.

*Второй наблюдатель.* Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает. (Басов М.Я., с.130).

На основании изучения большого числа записей, составленных различными наблюдателями, М.Я. Басов различает три главных способа словесной фиксации поведения: *истолковательная запись*, в которой исследователь на столько фиксирует процесс, сколько высказывает по поводу его свои суждения и оценки с целью истолковать его психологическое значение; *обобщающе-описательная запись*, которая объективно отражает наблюдаемый процесс, но при этом сводит его в словесно обобщенные формулы, скрывая живую ткань процесса, как бы схематизируя его; *фотографическая запись*, являющаяся наиболее адекватным отражением изучаемого процесса, в ней каждый элемент поведения зафиксирован соответствующим словесным символом. Фотографическая запись может вестись только за одним центральным объектом и, безусловно, только во время самого наблюдения, а не *post factum*, и требует от наблюдателя максимальной концентрации на объекте.

*Достоинства* метода наблюдения состоят в следующем: отсутствие искажений со стороны испытуемого благодаря естественным условиям наблюдения; исследователь видит личность ребенка в целом; применение наблюдения не имеет ограничений со стороны возраста испытуемых и вида деятельности. *Недостатки* метода наблюдения: наблюдаемые факты слиты со множеством попутных явлений; исследователь может пропустить психическое явление, если не знает о его существовании; исследователь занимает выжидательную позицию, не имея возможности вмешаться в наблюдаемый процесс, а изучаемое психическое явление может и не проявиться; при наблюдении и интерпретации данных возможны нарушения объективности; ограничены возможности применения математических методов обработки данных.

Ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Посмотрим, каким образом можно исследовать особенности сюжетно-ролевой игры при помощи метода наблюдения.

Исследователь может поставить перед собой *цель*: изучить особенности самостоятельной сюжетно-ролевой игры детей 5 лет. Наблюдение проводится в естественных условиях человеком, к которому дети привыкли. На основании поставленной цели могут быть сформулированы *задачи*: изучить процесс постановки целей, задач и замысла игры; проанализировать содержание и сюжет игры; выявить особенности взаимодействия детей в игре и т.п. Для реализации поставленных задач исследователь может воспользоваться следующим планом (программой) наблюдения :

- 1) Замысел, цели и задачи игры ( как возникает замысел игры, обсуждается ли он, насколько устойчив и динамичен замысел, умеют ли дети словесно сформулировать и предложить игровую цель, игровую задачу другим детям).
- 2) Содержание игры ( что составляет основное содержание игры - действия с предметами, бытовые или общественные отношения между людьми; насколько разнообразно содержание игры; каково соотношение предметных, бытовых игр, отражающих общественные отношения).



3) Сюжет игры ( название и количество сюжетов, их устойчивость и разнообразие, насколько развернут сюжет; как проявляется умение детей совместно строить и творчески развивать сюжет игры ).

Указанные позиции анализа можно значительно дополнить, включив в их число особенности взаимодействия детей в игре, характеристику игровых действий и игровых предметов, игровые правила и т.д.

**Беседа** - метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Беседа как метод психологического исследования может применяться самостоятельно, а может служить способом введения испытуемого в ситуацию эксперимента либо дополнять результаты наблюдения. *Возможности использования:* применение этого метода имеет возрастные ограничения, т.к. до определенного возраста ребенок не всегда может дать словесный отчет о своих переживаниях, чувствах, объяснить свои предпочтения и действия; способность к внеситуативно-личностному общению со взрослым появляется у ребенка лишь к середине дошкольного возраста; в ходе беседы испытуемый может сознательно или неосознанно исказить истинную информацию, в связи с чем возрастает значение невербальных средств общения, интерпретация которых предъявляет дополнительные требования к квалификации исследователя.

*Требования, предъявляемые к беседе:* 1) исследователь должен иметь перед собой четкую и конкретную цель беседы, но эта цель не должна быть известна ребенку; 2) при подготовке к беседе исследователь должен составить вопросы, соответствующие целям беседы и запомнить их; 3) перед проведением беседы необходимо установить с испытуемым доверительные отношения; 4) беседа должна проводиться непринужденно, тактично, ненавязчиво и ни в коем случае не носить характер выпрашивания; 5) предварительно стоит продумать способы фиксации данных ( ведение протокола, использование технических средств и т.п.); фиксироваться должно не только содержание беседы, но и характер ее протекания: эмоциональные реакции испытуемого, длительность пауз, особенности мимики, жестов, поз.

Беседа должна быть организована так, чтобы собеседник сохранил свое естественное состояние. По возможности, ребенок не должен знать, что с ним проводится целевая беседа, тем более он не должен знать цели беседы. При подготовке к беседе кроме целевых вопросов необходимо продумать вопросы, поддерживающие беседу. С их помощью исследователь включается в беседу и поддерживает интерес ребенка к ней. Вопросы должны быть интересны для ребенка, эмоционально и мотивационно значимы для него.

Вопросы, подготовленные для беседы, должны быть краткими, понятными для ребенка. Вопросы не должны ставиться «в лоб», касаться личности ребенка, вызывать у него неприятные ощущения. Но, пожалуй, самое существенное требование - вопросы беседы не должны быть *внушающими*. Большой степенью внушения обладают предполагающие вопросы: «Не согласен ли ты с тем, что ...?»; «Не считаешь ли ты ...?»; «Не кажется ли тебе ...?». Менее внушающими являются вопросы типа: «Любишь ли ты строить или рисовать?». Еще меньшее внушение оказывают такие вопросы: «Любишь ли ты строить или нет?». Наиболее удачной формой вопроса являются определительные вопросы: «Чем ты любишь заниматься дома?».

Беседа должна быть построена таким образом, чтобы вопросы были направлены на постепенное выяснение интересующих исследователя фактов. Поэтому полезно включать в беседу *косвенные* вопросы. Косвенный вопрос маскирует цели беседы. Например, если вопрос: «Нравится ли тебе конструктор, в который ты играешь?» - является прямым вопросом, то косвенный вопрос будет звучать иначе: «Как часто хотелось бы тебе играть в этот конструктор?». Разновидностью косвенных вопросов являются *безличные* вопросы, которые не относятся непосредственно к самому собеседнику. Например, вопрос «Нравится ли ребятам ваша игровая комната?» - безличный вопрос, однако при ответе на него собеседник выражает именно свою точку зрения. Такие вопросы носят проективный характер; в них речь идет не о самом собеседнике, а о каком-то другом, воображаемом человеке или группе лиц, или представляет собой детально описанную ситуацию с вымышленным персонажем. Например: «Как ты считаешь, как бы поступил мальчик, если бы его незаслуженно наказали?». При ответе собеседник ставит себя

на место лица, упоминаемого в вопросе, и таким образом выражает свое собственное отношение. Ответы на вопросы такого рода несут в себе очень значительную информацию о психологических особенностях испытуемого, а постановка этих вопросов требует от исследователя определенного мастерства.

Важным для успешного проведения беседы является также момент включения в беседу. Начинать беседу с ребенком лучше всего тогда, когда он не испытывает каких-либо ярко выраженных положительных или отрицательных эмоций. Если цель беседы - выявить отношение ребенка к конструктивной деятельности, то удобнее начать беседу тогда, когда он занимается этой деятельностью. Для фиксации ответов можно использовать различные технические средства (видеокамера, магнитофон) при условии, что ребенок привык к подобной форме проведения беседы. Ответы дошкольника фиксируются дословно. Если ребенок затрудняется с ответом, следует не торопить его, а переформулировать вопрос в более приемлемой для собеседника форме.

*Достоинства:* возможность одновременного исследования многих сторон личности испытуемого; возможность быстрого сбора информации как об одном ребенке, так и о группе детей; возможность повторного проведения с целью изучения динамики изменений. *Недостатки* метода беседы состоят в следующем: возможно нарушение объективности, т. к. и подбор материала для беседы, и составление вопросов, и установление контакта с испытуемым, и интерпретация ответов находятся в значительной зависимости от личности и умений исследователя.

Рассмотрим пример. Студентки во время педагогической практики в детском саду должны были изучить интересы детей старшего дошкольного возраста, используя метод беседы.

Первая студентка задала следующие вопросы: «Чем ты интересуешься?» (Ребенок смущенно молчит.) «Тебе нравятся машинки?» («Да, нравятся»). «А рисовать тебе нравится?» («Да, нравится»). «А конструировать тебе нравится?» («Да».)

Вторая студентка построила беседу так: «Расскажи, какие у тебя есть игрушки дома?»

(«Машинки, самолеты».) «Какие самые любимые?» («Машинки».) «А как ты с ними играешь?» («Вожу, строю гараж... Улицу делаю для машинок...».) «А что ты чаще всего рисуешь?» ... и т.д.

Очевидно, что последний вариант беседы построен более правильно, т.к. в нем преобладают косвенные вопросы, направленные на постепенное выяснение игровых предпочтений ребенка. Вопросы первой беседы - прямые и носят внушающий характер. (Волков Б.С., Волкова Н.В., с.22).

**Анализ продуктов деятельности** - метод получения информации о психологических свойствах испытуемого на основе изучения продуктов его деятельности. Анализируются продукты изобразительной и конструктивной деятельности (рисунки, аппликации, конструкции, поделки и т.п.), музыкальной деятельности (исполнительство и творчество в песне, танце, игре на музыкальных инструментах), литературной деятельности (сочинительство, пересказ). Этот метод предполагает анализ не только продукта, но и процесса его создания. Исследователю необходимо отслеживать сам процесс творчества, в ходе чего фиксируются эмоциональные реакции ребенка, отдельные высказывания, комментарии и т.п. *Возможности использования:* анализ продуктов деятельности очень распространен в возрастной психологии. Например, анализ продуктов изобразительной деятельности детей позволяет достаточно объективно судить о широком спектре индивидуально-психологических свойств. Детский рисунок может очень много рассказать о психическом состоянии ребенка, о его отношении к изображаемой ситуации. Очень часто анализ детского рисунка используется для выявления тревожности, страхов; в ряде случаев сам процесс рисования может иметь терапевтическую направленность, корректируя выявленные негативные состояния и свойства. Анализ продуктов изобразительной деятельности успешно используется с целью раскрытия особенностей отношений ребенка в семье и в кругу сверстников.

*Требования,* предъявляемые к анализу продуктов деятельности, таковы: 1)предварительно четко формулируют цель исследования, например, изучить отношения дошкольников ко взрослым и сверстникам, проявляющиеся в

их рисунках; 2) при получении продукта поддерживают естественные условия, создают у ребенка мотивацию на получение продукта; 3) заранее продумывают схемы, позиции и критерии анализа, способы фиксации процесса создания продукта. *Достоинства* этого метода: сохранение естественности в проявлении психических особенностей испытуемого; отсутствие сознательных искажений со стороны испытуемого; возможность быстрого сбора большого фактического материала. *Недостатки*: велика возможность субъективной интерпретации данных; применение этого метода возможно только тогда, когда ребенок уже начал овладевать определенным видом деятельности.

Например, перед исследователем может стоять цель - изучить особенности изобразительной деятельности. Для реализации этой цели необходимо подобрать темы для предметного и сюжетного рисования в соответствии с возрастом детей, приготовить материалы для рисования ( бумага, карандаши).

Исследование может проводиться в двух сериях с интервалом в 2-3 дня. Первая серия: ребенку предлагают нарисовать определенный предмет. Вторая серия: ребенку предлагают нарисовать сюжетную картинку на определенную тему. Время рисования не ограничивается. Ребенок рисует самостоятельно. После окончания рисования его просят рассказать, что он нарисовал.

Анализ рисунков проводится по следующей схеме: 1) Содержание рисунка. 2) Особенности изображения : передача формы (простая или сложная, передана точно или искажена); строение предмета (передано верно или искажено); передача пропорций, композиция ( ритмичность, симметричность, размер и т.п.); передача движений (статичное или динамичное изображение); цвет (насыщенность, многоцветность или преобладание одного-двух цветов). 3) Проявления творчества в рисунке. 4) Проявление самостоятельности. 5) Отношение к процессу и результату рисования.

***Эксперимент*** - метод психологического исследования, характеризующийся активным вмешательством исследователя

в изучаемый процесс. Экспериментатор осуществляет планомерное манипулирование одной или несколькими независимыми переменными (факторами) и регистрацию соответствующих изменений зависимой переменной. Правильно поставленный (валидный) эксперимент позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных связях между изучаемыми переменными, что выгодно отличает этот метод от вышеперечисленных методов психологического исследования. *Возможности использования:* в возрастной психологии эксперимент является одним из основных методов исследования, потому что его структура делает возможным изучение динамических (меняющихся во времени количественно и качественно) процессов - процессов развития, становления, формирования психических явлений и свойств.

Важнейшим условием успешного проведения эксперимента с детьми является включение экспериментальных заданий в состав ведущей деятельности: для дошкольников - в ситуацию игры, для школьников - в учебную деятельность. Только в этом случае - в обстановке естественного эксперимента - становится возможным получение истинного результата. Если же эксперимент проводится по типу лабораторного, то возможны различные искажения. Проиллюстрируем это утверждение примером.

Перед экспериментатором стоит цель: определить объем памяти детей 5 лет. Детям были предложены для запоминания следующие слова: *карандаш, кукла, конфетка* и др. Дети сумели воспроизвести лишь небольшое количество слов.

В другой раз экспериментатор пришел в эту же группу детского сада и, поздоровавшись с детьми, предложил: «Давайте поиграем в магазин». Дети дружно согласились. «Я буду продавцом, - сказал исследователь, - а вы будете покупателями. Вот мои товары: карандаш, кукла, конфетка (назвал те же слова, что и в первом варианте эксперимента). Кто назовет больше слов, тому и достанется покупка». В этом случае дети запомнили значительно больше слов. (Волков Б.С., Волкова Н.В., с. 20)

У дошкольников продуктивность произвольного запоминания выше при игровом мотиве. У школьников более эффективным оказывается учебный мотив; если

же эксперимент организован в форме игры, то повышенный интерес к результатам игры отвлекает школьников от содержания запоминаемого материала, порождает излишнюю возбужденность.

Разновидностями экспериментального метода являются констатирующий и формирующий эксперимент. **Констатирующий эксперимент** позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание, определить причинно-следственные отношения в исследуемой предметной области.

Предположим, что целью исследования является изучение типа общения ребенка со взрослым у детей 3 - 7 лет. Для проведения эксперимента подбираются интересные игрушки, 2-3 книжки познавательного содержания.

Исследование проводится индивидуально с каждым ребенком. На столе разложены игрушки, книжки. Ребенка спрашивают, что бы он хотел: поиграть с игрушками, почитать книжки или поговорить со взрослым? Эти три ситуации, предлагаемые ребенку экспериментатором, представляют различные значения независимой переменной. Для исключения случайных результатов эксперимент проводится 3 раза. Продолжительность игры, беседы, чтения ограничена 20 мин. Фиксируют особенности поведения ребенка, высказывания, продолжительность контактов (значения зависимой переменной).

Обработка данных предполагает анализ зафиксированных особенностей. На его основе выявляют, какой тип общения сформирован у детей каждого возраста ( 3 года, 4-5 лет, 6-7 лет). Совместная игра с игрушками - это ситуативно-деловое, практическое общение, в основе которого лежит потребность ребенка в сотрудничестве; чтение книг познавательного содержания вместе со взрослым - это внеситуативно-познавательное общение, инициируемое потребностью в уважении взрослого и познавательным мотивом; беседа на личностные темы - это внеситуативно-личностное общение, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Форму общения

констатируют по максимальным достижениям ребенка в каждой из трех ситуаций, для этого сопоставляют характер всех его проявлений в эксперименте. (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А., с.193)

Этот пример показателен еще и тем, что он иллюстрирует такие формы организации исследования, как метод срезов и сравнительный метод, упоминавшиеся ранее.

**Формирующий эксперимент** - метод изучения психических явлений в процессе их формирования. В возрастной психологии формирующий эксперимент *позволяет*: 1) проследить изменения психики ребенка в условиях активного воздействия исследователя на испытуемого; 2) раскрывать закономерности и механизмы психического развития; 3) выявлять динамику и тенденции становления личности; 4) определять возможности коррекции и оптимизации процессов развития. Обладая огромным исследовательским потенциалом, формирующий эксперимент требует основательного планирования и достаточно высокого уровня исследовательской культуры экспериментатора.

Рассмотрим *этапы проведения* формирующего эксперимента:

- 1 этап - проведение констатирующего эксперимента (первой контрольной серии заданий) на намеченной выборке испытуемых. Сравнение успешности выполнения контрольной серии разными группами испытуемых. Формирование контрольной и экспериментальной групп на основе проведенного сравнения по принципу: в экспериментальную группу (а их может быть 2-3) должны войти наименее успешные испытуемые или испытуемые со средним результатом, а контрольную группу обычно составляют из испытуемых, которые справились наиболее успешно с предложенной серией заданий. Возможно также формирование экспериментальной и контрольной групп таким образом, что в них войдут одинаковые по результативности испытуемые.
- 2 этап - проведение формирующей серии (экспериментальные процедуры в экспериментальной группе).
- 3 этап - проведение повторного констатирующего эксперимента (вторая контрольная серия заданий) в



экспериментальной и контрольной группах. Сравнение результатов выполнения этой серии заданий испытуемыми экспериментальной и контрольной групп. Полезным также может оказаться сравнение успешности выполнения испытуемыми экспериментальной группы заданий первой и второй констатирующих серий.

- 4 этап - анализ результатов эксперимента; выводы относительно подтверждения либо опровержения выдвинутых гипотез.

Разберем обозначенные этапы на конкретном примере. Согласно теории Ж. Пиаже, анализирующей особенности детского мышления, у детей дошкольного возраста нет представления о сохранении количества вещества. Оно спонтанно возникает после 7-8 лет. Этот факт проявляется в так называемых феноменах Пиаже: если дошкольнику показать два одинаковых по размеру глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменить форму одного шарика ( раскатать его в «колбаску»), то на вопрос «Одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске?» дети отвечают отрицательно («В колбаске больше, т.к. она длиннее»).

В связи с этим возникает вопрос, который легко переформулируется в гипотезу: можно ли у детей дошкольного возраста сформировать представление о сохранении количества вещества, т.е. снять у них феномены Пиаже? Могут ли дети на данном возрастном этапе логично мыслить и , если да, то при каких обстоятельствах? Ответить на этот вопрос позволяют результаты формирующего эксперимента, проведенного Дж. Брунером.

На первом этапе эксперимента на выборке детей 6-летнего возраста была проведена констатирующая серия, в которой детям предлагалось решить несколько задач, подобных описанной выше ( с глиняными шариками). Все дети имели феномен Пиаже. Затем были сформированы контрольная и три экспериментальные группы.

Второй этап эксперимента (формирующая серия) проходил следующим образом: одной экспериментальной группе детей было предложено

изменять форму шариков. Манипулируя с материалом, они раскатывали шарик, превращали его в длинную колбаску и снова скатывали в шар. Вторая экспериментальная группа наблюдала за деформациями глины, которые производил экспериментатор, при этом дети рассказывали, что они видят, т.е. давали словесное обозначение полученным формам (длинный и тонкий, короткий, но толстый и т.п.). В третьей экспериментальной группе дети сами манипулировали с материалом и проговаривали то, что у них получалось.

На третьем этапе эксперимента детям контрольной и трех экспериментальных групп снова были предложены задачи на сохранение количества вещества. В контрольной группе результаты (по сравнению с результатами первой констатирующей серии) не изменились: феномены Пиаже сохранились; во всех трех экспериментальных группах у большинства детей исчезли феномены Пиаже, а лучшие результаты оказались у детей третьей группы. В описанном эксперименте характер деятельности детей экспериментальных групп представляет значения независимой переменной, а успешность решения контрольных задач - зависимой переменной.

Анализируя результаты проведенного формирующего эксперимента, Дж.Брунер пришел к выводу, что феномены Пиаже могут быть «сняты» и дошкольники могут открыть принцип сохранения количества вещества с помощью действия и символическим путем (используя словесные обозначения своих действий).

*Достоинства* формирующего эксперимента как исследовательского метода состоят в следующем: он позволяет выявить закономерности и механизмы изучаемого явления; дает более объективную информацию по сравнению с другими методами; наличие продуманных способов фиксации результатов эксперимента позволяет производить их количественную обработку; эксперимент можно повторить, т.е. еще раз вызвать изучаемое явление, а значит, проверить и уточнить уже имеющиеся данные. *Недостатки*: любой эксперимент, по сравнению с другими исследовательскими методами, а тем более формирующий эксперимент, требует более длительной и тщательной подготовки, предъявляет

высокие требования к исследовательской культуре экспериментатора. Достоверность полученных данных находится в прямой зависимости от умений экспериментатора сформулировать цель и гипотезу исследования, разработать экспериментальную процедуру и четко ей следовать, учитывать в ходе эксперимента дополнительные переменные.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

*Задание 1.* Среди учащихся 2, 4 и 6 классов было проведено исследование по следующей схеме. Каждому ребенку в индивидуальном порядке предлагалось 36 картинок с изображением отдельных предметов (часы, линейка, велосипед и т.п.), расположенных в случайном порядке в виде таблицы 6 x 6. Испытуемого просили отобрать картинки, чем-то сходные между собой с его точки зрения (выбор ничем не ограничивался). Когда он составлял группу, его просили объяснить, чем похожи отобранные картинки. Затем из оставшихся картинок предлагалось отобрать следующую группу и т.д. до полной классификации материала. После окончания первой части опыта (с перерывом в 30 минут) ребенку предлагался набор из 36 отпечатанных на карточках слов (также в виде таблицы), и ставилась задача, идентичная предыдущей.

О каком методе психологического исследования идет речь? Какую стратегию организации исследования он иллюстрирует? Сформулируйте цель проведенного исследования. Проанализируйте его описание и выделите: 1) независимые переменные, 2) предполагаемые зависимые переменные, 3) неконтролируемые условия, которые могут сказаться на результатах исследования. Какие недостатки имеет описанная схема и каким образом еще можно спланировать исследование, чтобы избежать систематической ошибки?

*Задание 2.* Воспитателю необходимо было выяснить отношение Димы (5 лет) к маме. Вопросы были сформулированы следующим образом: Любишь ли ты маму? Как ты любишь маму? Тебе нравится делать маме приятное? А твоя мама хорошая? Что ты сделал приятного маме? Как часто ты делаешь маме приятное? Как ты маме помогаешь? Кого ты больше любишь: папу или маму? Ты маму слушаешься? т.п. Проанализируйте вопросы беседы. Назовите правильные формулировки. Объясните, почему они верны. Переформулируйте неправильные вопросы.

*Задание 3.* Разработайте позиции анализа детского рисунка и проведите сравнительный анализ рисунков ( сравните попарно рисунки 1 и 2 ; 3 и 4 ).



Рис.1.Изображение трамвайного кондуктора.  
Рисунок мальчика (10 лет).



Рис.2.“Пионер отдает салют”.  
Рисунок мальчика (11 лет).



Рис.3. “Лето”. Рисунок девочки  
(5 лет).

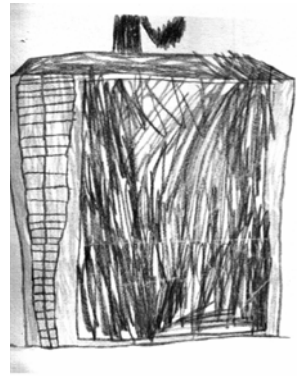


Рис.4. “Многоэтажный дом”.  
Рисунок мальчика (11лет),  
больного шизофренией.

**Задание 4.** В таблице приведена выписка из протокола наблюдения, проведенного студенткой.

Протокол №1.

Занятие по математике в старшей группе детского сада.

Наблюдаемый: Саша (5лет).

№ п/п	Действия воспитателя	Действия детей	Действия Саши
1	а) Воспитатель хорошо подготовлен к занятию.	б) Все дети внимательно слушают и хорошо работают.	в) Саша быстро поднял руку на первый вопрос: «На сколько предметов больше на верхней ступеньке лестнице, чем на второй?»
2	г) Задал вопрос: «Правильно ли ответил Саша?»	д) Дети знают ответ на вопрос, т.к. все подняли руки.	е) Саша слушает внимательно, он хочет все понять.

Определите, в каких записях (а, б, в, г, д, е) отражены факты, а в каких - их интерпретация. Почему необходимо регистрировать только факты наблюдения и сопутствующие им ситуации, а не их истолкование?

### **Литература**

1. *Басов М.Я.* Методика психологических наблюдений над детьми // Избр. Психол. Произведения. - М., 1975.
2. *Болдырева С.А.* Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией - М., 1974.
3. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Задачи и упражнения по детской психологии - М., 1991.
4. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте - СПб., 1997.
5. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет - М., 1996.
6. *Менчинская Н.А.* Дневник бабушки // Вопр. Психол. 1996. №3.
7. *Ничипоренко Н.П., Пацакула И.И.* Наблюдение и беседа в психологическом исследовании. – Калуга, 1999.

8. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы - М., 1995.
9. *Резуш Л.А.* Наблюдение в практической психологии. – СПб., 1996.
10. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии - М., 1995.

### **1.3. Теории развития и периодизации развития**

**В** данной главе речь пойдет о различных теоретических взглядах на процесс развития, лежащих в основе построения периодизаций психического развития.

#### ***1.3.1. Теоретические предпосылки построения периодизации***

**Т**еоретические взгляды имеют несколько основных функций в исследовании развития: во-первых, организуют и интегрируют всё многообразие существующих эмпирических данных; во-вторых, определяют пути и задачи изучения развития; в-третьих, на их основе происходит проектирование процесса развития человека (организация процесса воспитания).

Нет теории, которая адекватно и достаточно полно описывала бы все аспекты развития человека. Существующие теории либо придают слишком большое значение одной точке зрения на процесс развития, например, описывают его через призму когнитивного развития, как Ж.Пиаже, либо распространяют на всю популяцию особенности процесса взросления небольших её групп (обычно наиболее доступных для изучения).

Так, представления о подростковом возрасте, как о дрящемся жизненном кризисе, периоде психологических потрясений, некоем «периоде бунта, бури и натиска», сопровождающемся постоянными конфликтами с родителями и обществом, непрерывным эмоциональным стрессом, крахом «Я», безусловно, верны для части наиболее часто встречаемых психологами и психиатрами подростков среднего класса Европы 19-20 вв. (по различным данным такие подростки составляют 15-20%), но для огромного большинства подростков

психологические потрясения и конфликты не свойственны (Д.Оффер, 1975).

Также, анализируя процесс развития ребенка и его возрастные возможности на каком-либо возрастном этапе, например, возможности младшего школьника в усвоении знаний, ни на минуту нельзя забывать о том, что развитие — это процесс, являющийся результатом многочисленных социальных воздействий на ребенка: семьи, школы и т.д. И его «результат» есть не в последнюю очередь отражение тех взглядов и установок на процесс развития, которые имели его агенты.

Так, например, раньше считалось и строго научно доказывалось по результатам измерения соответствующих мыслительных способностей, что младшие школьники имеют очень ограниченные возможности в усвоении теоретических знаний. Но в работах П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной показано, что при специально организованном обучении младшие школьники демонстрируют существенно более высокий уровень абстрактно-логического мышления и освоения теоретических обобщенных знаний.

Анализируя существующие подходы к изучению развития человека, можно выделить следующие *аспекты* в понимании процесса психического развития.

**Стадиальность - Нерывность.** Одним из основных вопросов, вызывающих разногласия между представителями различных школ в возрастной психологии, является вопрос о природе изменений, происходящих в процессе развития. Одни теоретики видят процесс развития состоящим из некоторого числа внутренне однородных, качественно своеобразных стадий, ступеней (таких теорий большинство, они ведут свое начало от Аристотеля, впервые назвавшего и описавшего возраста человеческой жизни), другие считают процесс развития непрерывным, и каждое событие, каждого дня и минуты определяет его дальнейшее содержание.

**Реализация предпосылок - Самодвижение.** Еще Платон считал, что человек «припоминает» в своем развитии нечто бывшее с ним прежде, реализуя в своей жизни некий наперед заданный, совершенный её план - «эйдос». До сих пор многие психологи считают, что развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование внутренних предпосылок (задатков, генетических программ, врожденных схем и т.д.). Природа этих предпосылок может быть различной,

они или могут быть унаследованы, или приобретены индивидом в том раннем периоде детства, воспоминания о котором у индивида отсутствуют. В последующем развитии не возникает ничего качественно нового, имеет место только развертывание и перегруппировка тех моментов, которые уже были даны с самого начала. Для второй группы теорий развитие - непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся образованием качественно нового, не существовавшего прежде; в процессе развития постоянно возникают новые структуры. Развитие - не только прогресс, но и потери.

**Внутренние особенности - Среда.** Одни ученые считают, что процесс развития направляется прежде всего изнутри и определяется прежде всего внутренними факторами (биологическими, например), социальная среда модифицирует процесс развития, но не оказывает влияния на его сущность и последовательность протекания стадий.

Так, Жан Пиаже полагал, что социальные условия, в которых развивается ребенок, к примеру, интенсивное обучение, могут ускорить ход умственного развития, но не влияют на последовательность и логику развертывания стадий, которые имманентно присущи человеку как биологическому виду. Ребенка, не достигшего, например, стадии формальных операций, невозможно, по мнению Ж.Пиаже, полноценно научить сравнивать объекты по нескольким признакам, учитывать точку зрения другого человека, отличающуюся от собственной.

Другие авторы (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович) считают, что процесс развития направляется прежде всего социальной средой, в которой развивается ребенок. Социальная среда является источником развития высших психических функций. В процессе развития ребенок присваивает исторически выработанные формы и способы деятельности, через совместную деятельность, например, обучение. По их мнению, обучение играет ведущую роль в процессе развития.

**Межкультурные универсалии - Культурный релятивизм.** Дети в узбекском кишлаке, в глухой деревне далеко в Сибири живут в других социокультурных условиях, нежели дети, проводящие свое детство в больших городах Центральной России. Возрастные психологи различаются по



своим взглядам на важность культурных факторов. Одни стремятся найти те закономерности психического развития, которые не зависят от культурных факторов, например, феномены Пиаже или закономерности процесса научения. Другие (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, П.Балтес и др.) считают, что ход психического развития определяется особенностями социокультурной ситуации, в которой развивается ребенок.

**Завершаемость - Всевозрастность.** В изучении развития человека многие исследователи выделяют период, в течение которого происходят наиболее важные изменения. Различные концепции выделяют в качестве такового различные периоды: медико- и биологически ориентированные концепции - внутриутробный период; теории языкового развития и теория З.Фрейда - период от рождения до трех лет; большинство теоретических концепций, например, теория умственного развития Ж.Пиаже, - весь период детства. По мнению других (Ш. Бюлер, Г.Томе и т.д.) процесс развития не имеет возрастных рамок и развитие происходит в течение всей жизни человека, ни один из возрастных периодов не имеет доминирующей роли в развитии. В ходе развития на всех этапах жизни происходят как качественные, так и количественные изменения.

**Активность - Пассивность.** Некоторые ученые считают, что определяющую роль в процессе развития играют внешние условия, ранний опыт, влияния среды, внутренние свойства ребенка (генетические задатки и т.д.) Другие считают, что определяющую роль играет активность самого ребенка, а внешние факторы опосредуются ею.

**Плюралистичность - Телеологичность.** Вопрос о конечной точке развития тоже решается по-разному. Большинство современных теорий описывает развитие как процесс с заранее неизвестным результатом. Определяющими стадиями развития, достигнутую ребенком, являются формы и способы построения и организации его деятельности, но не содержание самой деятельности. В культурно-исторической теории развития содержание деятельности на данном возрастном этапе предзаданно, процесс развития как бы восходит к некому «объективно ценному» результату, эталонному, вове вынесенному образцу (не случайно, теории Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина носят название теорий *периодизации* развития; сам термин «период» подразумевает,

что существует и некий результат этого развития), большинство западных теорий — это теории *стадий* развития.

Ответы на вопросы: что такое *возраст*, или *возрастная стадия развития*, в чем заключается «механизм» смены одного возрастного периода другим, прежде всего, зависят от общего подхода к пониманию природы психического развития. Но так же они зависят и от того аспекта в понимании понятия возраст (хронологического, социального, исторического - см. п. 1.1.1.), который для данного исследователя имеет первостепенное значение. Так, для Арнольда Гезелла (американский психолог первой половины XX века) возраст — это прежде всего возраст хронологический, для него важно было зафиксировать то, каково поведение большинства детей данного возраста, что есть возрастная норма (такой подход получил название *нормативного*). Жан Пиаже в понятии возраст акцентировал внимание на биологических его аспектах. Для Г. Томе и других представителей социально-исторического подхода возраст — исторически обусловленное понятие и т.д. Необходимо отметить, что основные разногласия между представителями различных подходов связаны не с границами и названиями отдельных возрастных периодов (после Аристотеля, давшего названия возрастам жизни, положение с выделением отдельных периодов не сильно изменилось), а с содержанием развития внутри каждого возраста и определением в содержании развития того, что может служить основанием для построения периодизации. Например, для культурно-исторического подхода — это основные новообразования возраста; для Ж. Пиаже, представителя когнитивного подхода, — тот уровень организации умственных операций, которого достиг ребенок и т.д., а П.П.Блонский, - известный советский педагог 20-х годов - взял в качестве основания для построения своей периодизации даже процесс дентиции (роста и выпадения зубов), выделив «беззубое», «молочнозубое» и «постояннозубое» детство.

Ведущими современными подходами к изучению психического развития человека являются: *психоаналитический*, *когнитивный*, *социально-исторический* и *культурно-исторический*.

### 1.3.2. Психоаналитический подход к исследованию развития

**В** основе всего психоаналитического подхода к изучению человека и его поведения, возникшего в начале XX века в трудах австрийского психиатра Зигмунда Фрейда, лежит представление о том, что человек в каждый момент своей жизни бессознательно стремится к удовлетворению основных своих жизненных, прежде всего сексуальных, потребностей. С момента рождения ребенок имеет сексуальное влечение (энергию этого влечения он называл — *либидо*). Удовлетворить эту потребность ребенок может только вступая во взаимоотношения с другими людьми — *объектами* (в психоаналитической традиции под термином «объект» имеется в виду только человек, это употребление аналогично по смыслу употреблению слова «объект» в выражениях: объект страсти, объект привязанности, и отличается от общенаучного употребления слова объект — как предмет). В понимании психоаналитика, процесс развития человека является процессом развития способов получения удовольствия человеком от тех объектных отношений (отношений с объектами), в которые вступает растущий человек. Но вместе с тем, говоря о присущей ребенку от рождения сексуальности, необходимо отметить: во-первых, З.Фрейд понимал сексуальность более широко, как стремление к удовольствию вообще; во-вторых, главное отличие детской сексуальности состоит в том, что она направлена на получение частичного удовлетворения, то есть удовлетворения, связанного с раздражением отдельной эрогенной зоны, в отличие от взрослой, *генитальной* сексуальности, стремящейся к полному удовлетворению в результате полового акта с лицом противоположного пола. З. Фрейду принадлежит психосексуальная периодизация возрастного развития.

**Оральная стадия** (0-1 год). В процессе рождения ребенок испытывает стресс от потери непосредственного контакта с матерью (травма рождения), являющейся для ребенка источником удовлетворения всех его жизненных потребностей; проблема для ребенка — восстановить контакт с матерью. Чтобы восстановление контакта с матерью было бесконфликтным, должны совпадать мотивы: мать должна хотеть кормить, когда ребенок просит и наоборот.

Оральная стадия характеризуется тем, что основные источники удовольствия, а следовательно, и потенциальной фрустрации сосредоточены вокруг процесса кормления. Постепенно действие сосания, по началу связанное лишь с получением пищевого наслаждения, становится либидным действием. Надо отметить, что стадии характеризуются не только спецификой ведущей эрогенной зоны на данной стадии — рта - орудия сосания и первичного обследования предметов, но и характером взаимоотношений ребенка с миром объектов — поглощением. На оральной стадии ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, их вызывающего, и мир ребенка — это мир без объектов. Ребенок живет в мире первичного нарциссизма.

Карл Абрахам в оральной стадии выделил два периода: до появления зубов и после. С появлением зубов изменяется характер питания, появляется новое либидное действие — укусы, придающий действиям ребенка агрессивный характер (возникает амбивалентность влечений: либидо и агрессивность направлены на один объект); ребенок стремится укунить материнскую грудь, мать не позволяет кусать ее. Влечения ребенка вступают в конфликт с реальностью, в этом конфликте у ребенка начинает формироваться представление об ином объекте (матери), как о существе не зависимом от него, иными словами, впервые возникают объектные отношения. Во второй половине первого года жизни можно наблюдать, что ребенок испытывает тревогу в отсутствии матери и активно старается привлечь ее внимание. На этой стадии закладываются механизмы снижения тревожности. Еда или то, что ее заменяет (мишка, с которым ребенок засыпает, соска, а у взрослых — сигарета) становится способом ее снижения. На этой стадии возникают ненасытность, оптимизм, требовательность, предрасположенность к алкоголю.

**Анальная стадия** (1-3 года) характеризуется ведущим положением анальной эрогенной зоны. Объектное отношение на этом этапе насыщено значениями, связанными с функцией дефекации (удержание — выталкивание), происходит овладение мышечными действиями. Ребенок сталкивается с первой моральной нормой — нормой опрятности. Требования эти обусловлены не биологическими возможностями ребенка, а социальными факторами. Мать продолжает оставаться центральным объектом, но она выступает как ограничитель его

физических потребностей, и отношение к ней продолжает оставаться амбивалентным. На этой стадии возникают упрямство, жадность, тенденции к задержке эмоциональной реакции, терпение.

**Фаллическая или Эдипова стадия** (3-5 лет) характеризуется ведущим положением генитальных зон. Дети обнаруживают разницу между мальчиками и девочками. Но З. Фрейд считал, что на данной стадии, в отличие от генитальной стадии пубертата, ребенок любого пола, и мальчик, и девочка признает «лишь один тип [нормальных, К.М.] половых органов — мужской», а женщина, по мнению детей данного возраста, насильно лишена этого важного органа, или он сокрыт внутри ее тела (фаллическая женщина). Мальчик, считал З.Фрейд, боится оказаться лишенным своего пениса — ведущей эрогенной зоны, а следовательно, и возможности удовлетворения своего влечения; здесь Фрейд проводит глубокую аналогию между ролью фекалий на анальной стадии и пениса на фаллической. Совокупность этих переживаний и тревоги он назвал *комплекс кастрации*. Девочка испытывает зависть к пенису, а следовательно, злобу на мать, не давшую ей его, и выбирает отца как объект любви, от которого можно получить пенис или его символический эквивалент — ребенка. Другие аналитики, например, Эдвард Джонс и Мелани Кляйн, соглашаясь с тем, что дети на данной стадии признают лишь единственный тип сексуальной организации, считают таковой женскую. По мнению этих психологов, фаллическая стадия является защитной и, наоборот, мальчики испытывают чувство неполноценности, осознавая собственную неспособность иметь ребенка.

Пара противоположностей активное — пассивное, преобладающая на анальной стадии преобразуется в пару фаллическое — увечное. Противоположность мужское — женское возникает лишь на генитальной стадии.

На предшествующих стадиях развития отношения ребенка с его объектом (матерью) были самодостаточны, ребенок имел единственный объект и отношение объекта к нему было исключительным. На фаллической стадии ребенок впервые в жизни попадает в ситуацию психологического треугольника — в жизни матери не он один является значимым, появляется конкурент — отец, бабушка, работа и т.д. И кроме матери есть и другие объекты. На этой стадии ребенок учится навыкам

конкуренции. Сложный комплекс взаимоотношений ребенка с родителями З. Фрейд назвал *Эдиповым комплексом*.

В древнегреческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, по мнению Фрейда, лежит ключ к пониманию переживаний ребенка на данной стадии. Однако, З. Фрейд считал миф лишь упрощенной и схематизированной моделью реального опыта ребенка во всей его сложности: «... для мальчика характерно не только амбивалентное отношение к отцу и выбор матери как объекта любви, но и одновременно и свойственная девочке нежность к отцу и ревнивая враждебность к матери»(З.Фрейд,1928). Эти две формы во взаимодействии образуют Эдипов комплекс в полном виде. Амбивалентность отношения мальчика к отцу состоит, с одной стороны, в том, что он идентифицирует себя с отцом, который для него является носителем норм и образцов поведения, и так же источником удовлетворения потребности самосохранения. С другой стороны, мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего страх и ненависть. Ребенок часто воображает, что когда он вырастет, он женится на маме (или другой взрослой женщине). Эдипов комплекс обозначает место ребенка в семейном треугольнике. Он не сводится ни к какой реальной ситуации, ни к какому действительному влиянию родителей на ребенка. Его действие связано с введением инстанции запрета и связывает неразрывно желание и закон.

На данной стадии ребенок должен сделать выбор: на кого быть похожим, то есть проблемы какого пола он будет решать в жизни. Преодоление Эдипова комплекса заключается у мальчика в идентификации себя с отцом и интериоризации отцовских требований и запретов. В результате этого возникает «Сверх-Я» - инстанция личности, воплощающая одновременно и идеал, и запрет; «Сверх Я» как бы говорит ребенку: «Ты должен быть таким, как твой Отец, но ты не можешь делать всего, что делает Он; есть вещи, дозволенные лишь ему одному. Ты тоже сможешь делать это, но найдя другой объект для себя самого». Ко времени разрешения Эдипова комплекса и начала латентной стадии относятся первые детские влюбленности. Характерно, что их объектом для мальчика с сублимированным Эдиповым комплексом становится сверстница или девочка более младшего возраста. У ребенка складывается базовая сексуальная концепция, которая будет определять выбор им

объекта в зрелом возрасте; другие основные новообразования фаллической стадии: чувство вины, самонаблюдение, самоконтроль, инициативность и ответственность.

**Латентная стадия** (5-12 лет). С наступлением латентной стадии происходит вытеснение или сублимация Эдипова комплекса, витальные интересы отходят на второй план, и в жизни ребенка начинают преобладать познавательные интересы. Место родителей постепенно замещается учителями, сверстниками, ребенок осознает, что семья не является единственным миром, в котором он существует.

**Генитальная стадия.** С наступлением полового созревания поток либидных импульсов многократно усиливается. Детское «Я» слишком слабо, чтобы уравновесить возросшую силу «Оно». Вновь проявляются все ранее вытесненные в бессознательное влечения. Равновесие, с трудом достигнутое в латентном возрасте, разваливается. Выработанная чистоплотность, любовь к порядку могут смениться удовольствием от грязи и беспорядка, подростка невозможно уговорить убраться у себя в комнате... К тому же «Я» подростка не может опереться на «Сверх-Я» в овладении потоком инстинктивных влечений, ибо «Сверх-Я» очень тесно связано с родительскими образами и воспринимается чрезвычайно тревожной Я-инстанцией подростка, как подозрительный инцестуозный объект. В этом Зигмунд Фрейд видит причину девиантности подростка, его высокой зависимости от мнения сверстников. Смятение, царящее в их душах, порождает обостренный интерес к смыслу жизни.

Преодоление подросткового кризиса протекает через выбор объекта влечения, либидо на ней «встречается со своим объектом». В отличие от детской сексуальной организации, цель которой была частичной — удовлетворение отдельных эрогенных зон, на генитальной стадии подростки стремятся к нормальному сексуальному общению. Ведущими эрогенными зонами на этой стадии являются гениталии, происходит открытие «другого» типа сексуальности — женского.

Генитальная стадия, по мнению З. Фрейда, завершает психосексуальное развитие человека, происходит становление личностной зрелости (генитальности), которая предполагает: проработанность и осознанность раннего травмирующего опыта, преодоление амбивалентности по отношению к объекту, к которому направлено либидо, иными словами зрелый человек

в своих отношениях с другими людьми исходит из реальной ситуации взаимодействия, а не из инфантильных, вытесненных, неосознанных переживаний.

Дальнейшее развитие психоаналитического подхода (Мелани Кляйн, Анна Фрейд) связано с изучением развития объектных отношений (отношений с объектами). Специфика этих отношений и позиция, которую занимает в них ребенок определяет содержание стадии психического развития. Так, в работах Анны Фрейд рассмотрению подлежали Я-инстанция (инстанция, отвечающая за взаимоотношения с миром внешних объектов) и те психические защиты, которые использует индивид в процессе постепенной социализации. Эрик Эриксон, ученик Анны Фрейд, в своих работах также полагал, что развитие Я-инстанции является определяющим для психического развития. Теоретические взгляды Эрика Эриксона выросли из психоаналитической практики. Работая с ветеранами войны, американскими индейцами, подростками-правонарушителями, он выяснил, что чувства смятения, личностной неопределенности и потерянности, которые испытывали многие из них, пережив жизненный кризис, связано не с самими пережитыми событиями, а с утратой чувства *Я-идентичности*.

Понятие *Я-идентичность*, по Эрику Эриксону, объединяет во-первых, представления о постоянстве и временной протяженности собственного Я; во-вторых, описывает монолитность и единство личности, несмотря на все происходящие с человеком изменения; и, в третьих, оно позволяет установить отношения между объектами, «объединяя те, на которые Я хочу быть похожим и кем хочу стать, и те, на которые Я совершенно не похож» (Э. Эриксон). То есть, Я-идентичность задает ответы на вопросы: «Кто Я?», «Откуда Я, и какова моя история?», «Кем Я буду, и что Я хочу?», «Где Я сейчас, и куда иду?», «На кого Я похож, и на кого не похож?». Чувство идентичности является синонимом самосознания и субъективным образом Я-инстанции человека. В отличие от З. Фрейда, признававшего особую значимость для человека раннего опыта, Эрик Эриксон строит свою концепцию на основе «эпигенетического принципа». Он считает, что каждый этап жизни значим для его дальнейшего развития и успешность прохождения каждого этапа не зависит от предшествующего.



Формирование Я-идентичности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий.

Существует 8 стадий жизни человека. Каждая стадия определена той проблемой или критической ситуацией, которую человек должен разрешить. Решение проблемы сводится для Э.Эриксона к выбору из двух альтернатив, одна из которых ведет к развитию личности, а другая к стагнации и регрессу. Именно этот выбор, по Э. Эриксону, определяет и способы социализации, и то, с помощью каких способов и приемов человек адаптируется, приспосабливается к требованиям ситуации. В результате разрешения этого кризиса у человека формируются позитивные (Эрик Эриксон называл их еще доблести) и негативные новообразования личности. Необходимо подчеркнуть, что речь идет о «нормативных», привычных и всеобщих конфликтах, которые проходит каждый ребенок; их следы несет в своей личности каждый взрослый.

**Базовое доверие - недоверие к миру** (0-18 мес.). На первой стадии ребенок должен «принять решение», стоит ли доверять этому миру, есть ли в нем то, что может дать ему удовлетворение. Чувство доверия к миру, уверенность в себе создает мать, совмещая постоянную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством доверия к нему. Если мать не заботится о своем ребенке или чувствует себя неуверенно в роли матери, или ее представления о стиле родительского поведения противоречат общепринятым в данной культуре, то все это может создавать для ребенка атмосферу двусмысленности и неопределенности, в результате чего у него появляется чувство недоверия.

**Автономность - стыд и сомнения** (1,5-3 г.) На этой стадии овладевающий своими мышечными действиями ребенок осознает себя как активно действующее существо. Самое важное здесь для него слово: «Я сам», он пытается все делать самостоятельно, но это экспериментирование с миром предметов не может не вызвать нарушений запретов, не ведомых до этого ребенку: нельзя пачкать одежду, трогать огонь, выбегать на дорогу. Неудачи и возникающие из-за этого конфликты приводят к возникновению неуверенности в себе, сомнения и стыда.

**Инициатива - чувство вины** (3-7 лет). На этой стадии ребенок научается ставить и достигать цели, планировать свои действия, конкурировать и соперничать с другими. Опасность,

подстерегающая ребенка, состоит в том, что возникающая совесть, способность испытывать чувство вины, может привести к отказу от всякой активности ребенка. Отличие чувства вины от стыда состоит в том, что стыд - это осознание того, что подвергнешься осуждению других, будешь выставлен на всеобщее обозрение. Видимый стыд предшествует слышимой вине — осознанию собственной скверности, когда другие этого не видят и все спокойны — кроме голоса совести (Сверх-Я).

**Компетентность - неполноценность (7-11 лет).**

Четвертая стадия связана с вступлением ребенка в качественно новые социальные связи — школьную жизнь. По Э.Эриксону, эта стадия — решающая в социальном развитии человека. В ее ходе человек должен сделать решающий выбор между умелостью, компетентностью, полноценным овладением основами трудового опыта и социальной и психологической неполноценностью. В этот период ребенок учится быстро и жадно, ему приносит удовлетворение сам процесс познания, создание им чего-либо, признание окружающими его творцом. Если ребенок успешен в своей деятельности, например, учебной, то это ведет к росту чувства компетентности, у ребенка развивается трудолюбие; если же он неуспешен в обучении, сомневается в своих способностях, у ребенка развиваются чувство неполноценности и представление о собственной беспомощности.

**Выбор идентичности - смешение ролей.** Детство подходит к концу, выросшему ребенку предстоит в значительной мере самостоятельно определять свою судьбу. Все ранние идентификации, существующие у ребенка: с семейной ролью на фаллической стадии, с миром социальных ролей на латентной стадии, — объединяются, и к ним добавляются новые, поскольку ребенок включается в новые социальные группы и приобретает новые представления о себе. На данной стадии человек должен решить главную задачу, которую ставит перед ним общество — задачу самоопределения (подробнее о проблемах, с которыми может столкнуться подросток на этом этапе см. п. 2.5.).

Периодизация Э.Эриксона охватывает весь жизненный путь личности. В *периоде взрослости* он выделяет три стадии.

**Интимность — изоляция (одиночество):** молодость 20-25 — 30 лет. Как писал Э. Эриксон: «Сила, достигнутая на любой стадии, проверяется необходимостью иметь такой ее

избыток, чтобы индивид на следующей стадии мог рискнуть тем, что было наиболее ценным и поэтому наиболее уязвимым на предыдущей» (Эриксон, 1951). Обретенная на предыдущей стадии идентичность позволяет человеку строить личностно-значимые отношения (любовь и быть близкими с другими людьми не опасаясь «утраты своего Я», собственной индивидуальности. Именно на данной стадии развивается способность относиться к другому человеку как объекту, обладающему самостоятельной ценностью. Большая часть сексуальных эпизодов на предшествующей стадии (в юности) были лишь поиском своего Я или порождались фаллическим стремлением к победе в «генитальной битве» (Э.Эриксон, 1951). Подлинная же генитальность в представлении и З. Фрейда, и Э. Эриксона состоит не только в стремлении к собственному удовольствию, но и в равном стремлении доставить удовлетворение партнеру.

Избегание близких контактов с другими людьми, боязнь потерять индивидуальность может привести к полной изоляции и глубокому одиночеству.

***Производительность — застой:*** зрелость – 30 – 65 лет. На данном этапе человек осваивает определенную профессиональную деятельность и родительские функции. Зрелый человек нуждается в продолжении себя. Сделать он это может, вложив часть себя в других (детей), или в то, что произвел (вещь). Производительность есть прежде всего забота о порождении и воспитании нового поколения. И конечно же, понятие производительности включает самореализацию личности в общественно значимой творческой деятельности. Отсутствие возможности проявить себя в производительной деятельности ведет к чувству застоя и так называемому профессиональному выгоранию, а в результате это приводит к личностному оскудению.

***Целостность личности — личностный распад:*** старость - с 65 лет. К этой стадии развития человек подходит в конце собственной жизни. Основной задачей, стоящей перед личностью на этом этапе — целостное осмысление, осознание глубинного смысла прожитой им жизни. Здесь человек обретает жизненную мудрость — принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене. Наряду с этим возникает отстраненный интерес к жизни как таковой и мужество перед лицом смерти. В противном случае человек

переживает отчаяние, страх перед смертью, что ведет к полному распаду личности.

Таблица 1

Стадии развития по Э. Эриксону

Психосоциальный кризис (противоречия)	Значимые отношения	Положительное новообразование	Негативное новообразование
Базовое доверие - недоверие к миру	мать	надежда, энергичность, базовое доверие к миру	безнадежность, неверие и отдаление
Автономия - стыд и сомнения	семья	самоконтроль, власть, воля	навязчивость
Инициатива-чувство вины	детский сад, семья	целеустремленность (способность ставить цель), распорядительность	заторможенность, инертность (неспособность ставить цель)
Предприимчивость-неполноценность	школа, сверстники	компетентность или умение, методичность	неполноценность, апатия
Выбор идентичности-смещение ролей	группа сверстников	личностная идентичность (верность), привязанность	смещение идентичности
Интимность-изоляция	другой человек другое Я	Любовь (личностно-значимые отношения), групповое объединение	Чувство изоляции
Производительность-застой	трудовая деятельность или семья	Забота о ближнем (милосердие), производство	Отвержение, застой
Целостность-распад	человечество, как собственный род	Мудрость, самоотверженность	Презрение

### 1.3.3. Когнитивный подход к изучению развития

Специфика когнитивного подхода заключается в исследовании всего многообразия процессов, происходящих в человеческом развитии, через призму развития когнитивных функций, и прежде всего интеллекта. Один из основоположников когнитивного подхода, великий швейцарский психолог Жан Пиаже рассматривал интеллект человека как важнейший фактор, обеспечивающий адаптацию (приспособление) человека к условиям своей среды (включающей как биологические, так и социальные моменты). Биолог по основному образованию, Ж.Пиаже полагал, что структура нашего интеллекта, способы образования и существования понятий, причинные схемы имеют в основе «внутреннее устройство» мозга. Человек от рождения обладает некоторым врожденным набором схем поведения: сосания, хватания, восприятия и др., одни из которых появляются сразу после рождения, а для появления других требуется некоторое созревание мозга. Он приспособливает этот «набор» схем ко все новым и новым стимулам, а такое приспособление имеет две стороны: с одной, включение нового объекта в старую схему (*ассимиляция*), с другой — приспособление самой схемы к новому объекту (*аккомодация*).

Так, ребенок, например, имеет схему «птица», видит самолет впервые, он применяет к нему свою схему поведения — называет его «птица», то есть схема ассимилирует новый объект. Но самолет гудит и имеет мотор, взрослые привлекают внимание ребенка к различиям между «понятием» птица и самолетом, и сообщают ему новое понятие — самолет, тогда модифицируется схема: не все, что летает — это птица.

Следующей чертой, определяющей развитие интеллекта, является его организация. Отдельные схемы, существующие у человека, иерархически организованы, и с ростом и развитием уровень организации все более повышается.

Анализируя все многообразие существующих у человека схем поведения, Жан Пиаже вычленил мыслительные операции, лежащие в их основе. *Операцией* он назвал мысленные действия человека, обладающие свойством *обратимости*, заключающейся в том, что индивид может вернуться к началу процесса. Например, можно вернуться на то же место, откуда

вышел (обратимость в сфере физических действий), спланировать серию ходов в шахматах, а затем мысленно вернуться к началу комбинации (обратимость мысленных операций).

Полноценно научить ребенка выполнять какую-либо операцию, по мнению Пиаже, невозможно, определяющее влияние на развитие оказывают созревание и самостоятельное открытие самим ребенком мыслительных операций, приобретение ребенком *логического опыта*, возникающего только в собственной активности ребенка. А научение и обучение он приравнивает к овладению знанием, внешним по отношению к ребенку: научаясь, он запоминает ответ, но развития при этом не происходит. По его мнению, развитие определяет обучение.

Когнитивное развитие, по Ж. Пиаже, определяет все развитие в целом, центром его является развитие символической функции отражения. В ее развитии Жан Пиаже выделил три уровня — сенсомоторная схема (недифференцированная от обозначаемого объекта, являющаяся его частью), репрезентация (знак, дифференцированный от содержания, но сохраняющий с ним связь) и абстрактно-логическое понятие. В соответствии с этим он обозначил **три стадии развития интеллекта** — сенсомоторный интеллект, репрезентативный интеллект и понятийный (формально-логический) интеллект.

**1. Сенсомоторная стадия** (примерно от 0 до 18 месяцев) - первая стадия развития интеллекта. В момент рождения ребенок обладает весьма скромным набором поведенческих реакций, которые, к тому же, он не может контролировать сам. Основное направление развития состоит в превращении их в формы (или схемы) организованного поведения, которые могут использоваться ребенком произвольно. Жан Пиаже разделил сенсомоторную стадию на 6 подстадий. На первой подстадии (0-1 мес.) ребенок обладает только врожденными схемами: он может следить глазами за объектом, реагировать на звук, двигать ручками и ножками. На второй подстадии (1-4,5 мес.) возникает взаимодействие разных схем, голодный ребенок может сосать палец — действие, которое не есть врожденный рефлекс, а также ребенок может повторить одно и то же действие несколько раз. На третьей подстадии (4,5-8 мес.) ребенок начинает координировать схемы (например, зрения и хватания: не только посмотреть или схватить, но и посмотреть,

чтобы схватить; впервые ребенок начинает не только тянуться, но и дотягиваться до привлекающего его объекта), его активность сосредотачивается на тех изменениях, которые он производит, например, он долго трясет погремушку и прислушивается к заинтересовавшим его звукам. Младенец при попытке взять предмет подстраивает кисть руки под его форму: если это маленькая крошка, то он сближает и вытягивает пальцы, если это круглый предмет, он округляет и разводит пальцы. На четвертой подстадии (8-12 мес.) действие ребенка обретает цель и средства; возникает представление о непрерывности и постоянстве объекта. На этой подстадии у ребенка возникает *практический интеллект*. На пятой подстадии (12-15 мес.) ребенок может специально изменять свои действия, чтобы посмотреть, к каким последствиям это приведет. Шестая подстадия характеризуется окончательным уравниванием практического интеллекта. Физическое действие становится обратимым, т.е. ребенок приобретает способность вернуться назад, на то место, откуда он начал движение, действие. Происходит интериоризация схем физических действий; теперь становится возможной активация схемы действия отсутствующим объектом, то есть по памяти.

**2. Стадия репрезентативного интеллекта** (от 1,5 до 11-12 лет). В ней Ж. Пиаже выделяет две подстадии: *дооперациональную* стадию (1,5 — 6-7 лет) и *стадию конкретных операций* (7 — 11-12 лет).

К 1,5-2 годам у ребенка появляется символическая функция. Ребенок начинает пользоваться символами прежде всего в процессе подражания и символической игры. И если для ребенка 13 месяцев (сенсомоторная стадия) чашка — это то, из чего пьют, что можно бросить или опрокинуть (то есть им освоены культурные, выработанные обществом способы употребления предметов и непосредственно данные валентности (маленькое — сунуть в рот, длинное — дернуть, круглое — бросить, гремящее — потрясти и т.д.), то на этой стадии ребенок может использовать в игре один предмет вместо другого: палка может выступать как лошадь, мотоцикл и т.д. На втором году жизни (стадия сенсомоторного интеллекта) ребенок уже чертит каракули, но они еще не соотносятся с каким-либо объектом, ребенка привлекает сам процесс черчения. Рисунки детей на данной стадии становятся все более сложными, ребенок пытается назвать свой рисунок. К началу третьего года жизни в

рисунках детей проявляются символические формы, сходные с объектом. Игрушки могут быть и заменителями людей, а сам ребенок может принимать определенные социальные роли, например, играя в шофера, он адекватно моделирует профессиональные и социальные отношения, присущие данной роли.

Приведем разговор двух мальчиков четырех лет:

Петя: «Пусть эта штука будет машина» (ставит пустой чемодан на пол). Вася: «А можно, поедem на ней вместе?»

Петя: «Да, садись сюда (показывает на угол), а я сяду первый. Я шофер». Вася: «Я буду шофером, когда обратно поедem». Петя: «Ладно». Вася: «Куда мы с тобой поедem?»

Петя: «К нашей бабушке в Тулу».

Ограниченность мышления на первой, **дооперациональной** подстадии проявляется в его **эгоцентризме**. Ребенку чрезвычайно трудно представить себе, как видят другие то, что он видит сам. Для ребенка недоступно понимание ситуации с точки зрения другого. Для выявления возможности понимания ребенком другого Ж. Пиаже предложил множество изящных экспериментальных процедур. Самая известная из них — «*тест трех гор*». Ребенок сидит за столом, перед ним изображение трех гор, раскрашенных в разные цвета. На вершине одной горы — дом, вершина другой горы отмечена красным крестиком. Экспериментатор сажает за стол ребенка, с другой стороны стола ставит куклу и просит ребенка показать, что видит кукла. Ребенок должен выбрать рисунок соответствующий тому, как кукла видит эту ситуацию. Дети почти до 8-9 лет не справляются с этим заданием, из нескольких предложенных ему вариантов они обычно выбирают рисунок, соответствующий их собственной точке зрения.

По мнению Ж.Пиаже, речь маленького ребенка эгоцентрична, то есть высказывания не ориентированы на взаимодействие с собеседником, он не желает сообщить ему что-либо и как-либо на него воздействовать. Разговор двух детей напоминает коллективный монолог; особенно в игре, каждый говорит о своем, и никто не слушает другого. Аналогично, отвечая на вопрос: «Что твоя бабушка хотела бы получить в подарок в день рождения», малыш четырех лет, не задумываясь отвечает: «Новый заводной подъемный кран». Он еще не может предположить, что другие люди могут иметь желания, отличные от его собственных. Но эгоцентризм ребенка



заключается не просто в том, что он не имеет в виду другого, а прежде всего в том, что в сознании ребенка может наличествовать лишь одна позиция, одна точка зрения. Чаще — его собственная, но это может быть и позиция мамы; известен феномен самоинструирования ребенка.

Например, одеваясь сам, ребенок 4 лет проговаривает последовательно те речевые инструкции, которые проговаривала мать, одевая его:

- Так, сейчас Ваня наденет пальто.

-Ваня молодец. Застегиваем пуговицы.

-Шапку надеваем на Ваню.

-Теперь повяжем Ване шарф. Так, раз, два, три.

При этом ребенок не способен переходить от одной точки зрения к другой и координировать их, меняя познавательную перспективу. Но в своих исследованиях Ж. Пиаже преувеличивал значение эгоцентризма, ведь даже маленькие дети могут сопереживать другим, играют в прятки (игра невозможна без мысленного оценивания своей позиции со стороны, задача не только спрятаться, но и наблюдать за водящим) и т.д. Скорее всего, дети обладают знаниями, которые им трудно облечь в слова. И если дети не могут словесно выразить чувства другого, то это не значит, что они не разделяют или не понимают их.

Другая особенность мышления на дооперациональной стадии - *связующее мышление* — склонность соединять возникающие в разуме идеи вместе, не заботясь о том, что их объединяет. Отдельные идеи вполне логичны, но логического вывода нет. В мышлении используются отдельные категории, но вместе с тем они не организованы в единую систему.

Приведем в качестве примера описание четырехлетним мальчиком сделанного им рисунка своей семьи, он говорит:

«Вот папа. Мой папа милиционер. Я тоже буду милиционером. Бандитов ловить буду. Бандит идет, а я его хоп и поймал. А еще у меня собака будет. Она тоже бандитов ловить будет. Большая такая и умная. Я собак люблю. А вы знаете что? Мне на Новый год собаку подарят.»

Основное направление развития, по Ж.Пиаже, состоит в интеграции отдельных категорий в систему.

*Антропоморфизм* детского мышления выражается в наделении неодушевленных объектов человеческими характеристиками. Причины всех событий ребенок видит в действиях людей, приведем, например, типичные ответы детей 4 лет:

Эксп.: Почему звезды ночью горят?

Реб.: Их космонавты зажигают.

Эксп.: Почему вода в реке течет?

Реб.: Люди в лодках гребут.

Вторая подстадия, выделяемая Ж.Пиаже внутри стадии репрезентативного интеллекта - **стадия конкретных операций** (7-11 лет). Теперь ребенок приобретает способность использовать гибкие и обратимые действия с символами. Он более свободно, чем раньше может удерживать одновременно несколько точек зрения, объектов и связей между ними. Это явление Ж.Пиаже назвал **децентрацией**. На этой стадии действия с символами становятся обратимыми.

*Децентрация и сохранение* тесно взаимосвязаны. Этот процесс наглядно проявляется в известных *феноменах Пиаже*. В одном из них, изучающем представления о сохранении жидкости, ребенку показывают два одинаковых стакана с соком и, убедившись в том, что дети считают, что в каждом стакане сока поровну, просят ребенка перелить сок из одного стакана в длинный и узкий стакан. Естественно, что уровень сока в этом стакане повышается. Затем ребенка спрашивают о том, в каком стакане сока больше. Ребенок, не достигший стадии конкретных операций, отвечает, что после того, как сок перелили, его стало больше. Находящийся на стадии конкретных операций, посмотрев с недоумением на экспериментатора, скажет, совершив мысленно обратную операцию, что сока осталось столько же, и в обоих стаканах поровну. Аналогично Ж.Пиаже изучал представления о сохранении твердого тела, длины, площади, количества. Овладев представлением о сохранении, дети приходят к пониманию важнейшего математического принципа — *принципа эквивалентности (тождества)*, который гласит: если  $A=B$  и  $B=C$ , то  $A=C$ .

*Сериация и транзитивность*. Сериацией называют способность ранжировать объекты по какому-либо признаку: весу, длине и т.п. Так, восьмилетний ребенок без труда расположит 8 брусков в ряд по длине, трехлетний это сделать не способен. Сериация иллюстрирует овладение ребенком другим

важнейшим математическим принципом — принципом транзитивности. В качестве примера транзитивного отношения можно рассмотреть отношение «быть больше, чем». Если  $A > B$  и  $B > C$ , то  $A > C$ .

На стадии конкретных операций ребенок обладает уже развитой системой категорий. Особую же трудность для него составляет сравнение целого класса и его части. Пиаже показывал ребенку букет из 4 красных и 2 белых цветков и спрашивал: «Чего в букете больше: цветков или красных цветков». Многие дети отвечали, что красных цветков больше.

Дети на данной стадии могут оперировать с реальными вещами, отдельными понятиями, обладают сохранением количества и числа, они могут ранжировать и классифицировать известные им объекты, но не могут еще рассуждать об абстрактных понятиях и относиться к тому, что они обсуждают как к логическим операциям.

Так, первоклассник, решая силлогизм: «В нашем классе все учатся хорошо. Петя учится в нашем классе. Какой вывод можно из этого сделать?», скорее всего, заявит экспериментатору: «У нас есть те, кто плохо учится.» или: «Пети у нас нет.»

**3. Стадия формальных операций** (от 12 и далее) — заключительный этап развития интеллекта ребенка. Он приобретает взрослое строение. Возникает формально-логическое мышление. В течение данной стадии появляется способность манипулировать в уме идеями и утверждениями. При формально-логическом способе мышления ребенок может мыслить о том, что ему непосредственно не дано, выдвигать и проверять гипотезы, проводить систематический эксперимент. Лучшей иллюстрацией такого способа осуществления мыслительных операций может служить выполнение задания, в котором испытуемый должен обнаружить способ соединения бесцветных жидкостей, чтобы в результате химической реакции получить жидкость желтого цвета. Ребенок на сенсомоторной стадии не воспримет задание вообще. Ребенок на стадии конкретных операций поймет задачу и будет пытаться решить ее путем случайного перебора, а придя к решению, остановится. Ребенок, достигший формально-логической стадии, решает данную задачу путем систематического комбинирования, не только выдвигая гипотезу, но и получая при этом теоретическое знание (научные понятия). Так, при решении конкретной задачи

ребенок выделяет общий способ решения, выражая его в системе абстрактных правил, и применяет его в дальнейшем для решения целого класса задач.

Итак, **основными закономерностями** возрастной периодизации Ж.Пиаже являются следующие:

1. Стадии развития целостны и внутренне структурированы.
2. Операции, присущие высшей стадии, надстраиваются над низшими, которые входят в них как компонент.
3. Порядок следования стадий остается постоянным.

Возраст, в котором проявляются те или иные структуры, связан с влиянием окружения. Влияние среды осуществляется разными путями: с одной стороны, это социальные взаимоотношения, в которые вступает ребенок, с другой - предметное содержание: разные группы объектов с различным усилием поддаются классификации. Например, ребенок 14 лет может перейти к понятийному мышлению в сфере учебной деятельности, но в сфере межличностных отношений или моральных суждений остаться на стадии конкретных операций. Это явление Ж.Пиаже назвал «декаляж».

Пиаже считал, что когнитивное развитие ведет за собой все остальные сферы и в своих работах проследил взаимосвязь интеллектуального развития с моральным развитием, развитием чувств, социальных отношений и т.д.

#### **1.3.4. Социально- исторический подход к исследованию развития**

**Н**аряду с тенденцией расчленять процесс развития на ряд последовательных стадий в возрастной психологии всегда была сильна противоположная тенденция — рассматривать весь процесс развития целостно, в его единстве. Это связано с *всевозрастностью* и *многоплановостью* процесса развития. Социально-исторический подход к исследованию развития возник и получил распространение во второй половине 70-х годов, как реакция на господствовавшие в то время стадийные теории. В рамках данного подхода можно выделить ряд направлений: социально-экологическое (Ю. Бронфенбреннер), всевозрастной подход (П. Балтес, Г. Элдер), исследования жизненного пути (Ш. Бюлер, Г. Томе) и др. В нашей стране данный подход был реализован в работах Б.Г.Ананьева,

посвященных исследованию жизненного пути личности в рамках его комплексного подхода к исследованию человека. Отличительной особенностью всех этих направлений является признание возраста как социально-психологического понятия. Многочисленные кросскультурные исследования процесса развития, а также сравнение результатов классических работ по исследованию поведения детей 20-30 годов с проведенными в 60-70 годы попытками их воспроизведения выявили, что ни возраста, которые проживает человек, ни их границы, ни содержание развития в конкретном возрасте не являются неизменными. Наиболее радикальные представители социально-исторического подхода вообще считают, что развитие каждого человека уникально и неповторимо. Другие, например, Пауль Балтес, выделяют несколько групп факторов, определяющих ход развития:

**1. Возрастные** - связанные с процессом созревания и неизменно возникающие в определенном возрасте, например, ребенок в возрасте 8-9 месяцев начинает следить за погремушкой и способен найти ее, если ее спрятали (положили в коробку у него на глазах), ребенок более младшего возраста (4-5 месяцев) на это не способен.

**2. Исторически - временные** связанные с понятием исторического возраста, оказывающие сходное влияние на большинство детей определенного временного этапа. Сравнение развития детей одного хронологического возраста, но принадлежащих разным поколениям, выявило не только количественные (увеличение скорости — акселерация), но и качественные различия. В качестве примера можно указать на различия в уровне социальной зрелости между подростками военной поры и современными. Это явление получило название *когорт-эффект* (возрастной когортой называют в возрастной психологии и демографии совокупность лиц, родившихся в один год). Кроме того, в рамках данного подхода Ф. Ариес проанализировал, как в ходе истории складывалось само понятие *детство*. По его мнению, современное представление о детстве, как о состоянии биологической незрелости, возникло лишь в начале Нового времени.

**3. Культурные** - в различных культурах различны и представления о нормальном развитии. Так, в европейской и американской культурах считается нормативным конфликт между подростком и взрослыми (родителями, учителями) и

ориентация подростков на нормы поведения, задаваемые группой сверстников. В российской культуре наоборот, в формировании норм поведения родители и учителя более значимы, чем сверстники. В ситуации конфликта с ними российские дети более склонны признавать именно их правоту и «право влиять» на свое поведение, нежели это допускают американцы (Юри Бронфенбреннер).

**4. Индивидуальные** - связанные с историей жизни, конкретного человека, теми событиями, которые он пережил.

Выявляя особенности окружения ребенка и их влияние на ход его развития, Юри Бронфенбреннер рассмотрел взаимодействие растущего человеческого организма с непрерывно меняющимся его окружением (экосистема), говоря о нем как о человеческой среде обитания (экологическая метафора). Он выделил различные в нем уровни, или подсистемы:

\* *микросистема* - включает в себя непосредственное социальное окружение ребенка (дом, школа);

\* *мезосистема* - включает в себя взаимодействия между различными жизненными системами, например, семьей и школой;

\* *экзосистема* - она включает в себя социальные институты, индивид не входит в нее непосредственно, но подвержен ее влияниям;

\* *макросистема* - состоит из норм, ценностей, идеологических представлений данной культуры.<sup>1</sup>

По мнению представителей данного подхода, понятие «возраст», не может служить единственным объяснительным принципом, определяющим развитие человека. Гораздо большее значение имеют другие факторы, которые по-разному действуют на разных людей, и, как следствие, между людьми одного возраста встречается больше различий, нежели сходства. Поэтому они рассматривают жизнь человека не как его онтогенез, а как его *жизненный путь* — «историю жизни конкретного человека» (Б.Г.Ананьев). Жизнь рассматривается всегда в ее историческом и культурном контексте. Временную структуру жизненного пути создают события его биографии, его поступки, решения и т.д. Фактами биографии человека могут стать и события, происходящие по не зависящим от самого

---

<sup>1</sup> Весьма продуктивно использование данной схемы в соотнесении с понятием социальная ситуация развития в рамках культурно-исторического подхода.

человека причинам: так, Великая Отечественная война как событие собственной биографии вошла в жизнь многих людей, разделив их жизнь на «до» и «после». Поэтому для представителей социально-исторического подхода периодизация развития задается обществом и самим человеком: развитие идет через те стадии, которые человек сам выделяет в своей жизни. Но только на начальных этапах жизненного пути сравнительно легко выделить отдельные его фазы, тут основаниями для выделения их является опора на внешние, задаваемые средой факторы, стадии развития задаются средой, в которой растет ребенок.

Например, Р. Заззо разделил детство на этапы в соответствии со ступенями воспитания и обучения во французской и американской школе, выделив 6 периодов (каждый продолжающийся 3 года), оканчивающихся в 3, 6, 9, 12, 15 и 18 лет. На аналогичной основе построена общепринятая в нашей стране *педагогическая периодизация детства* (см. табл.2).

Таблица 2

Педагогическая периодизация детства.

Возрастной период	Границы возраста	Социальный институт
младенчество	0-1 год	семья
ранний детский возраст	1-3 года	ясли
дошкольный возраст	3-7 лет	детский сад
младший школьный возраст	1-3 класс	начальная школа
средний школьный возраст	5-9 класс	основная средняя школа
старший школьный возраст	10-11 класс	полная средняя школа

Несомненно, такая периодизация в какой-то мере отражает реальное развитие, но основным недостатком подобного построения периодизации является их искусственность и независимость от индивидуального уровня развития. Например, в одном 10 классе могут учиться дети, биологический возраст которых и 12 лет, и 21 год.

### 1.3.5. Культурно-исторический подход

**К**ультурно-исторический подход к изучению развития связан с именем Льва Семеновича Выготского. Он выдвинул

положение о том, что ребенок не реализует в ходе развития предзаданные программы поведения и не изобретает для себя их вновь, а *присваивает* общественно-исторический опыт всего человечества, выраженный в системе знаков и значений.

Анализируя историю появления указательного жеста в поведении ребенка, Л.С.Выготский выделил ряд стадий в его становлении. Первично - это неудавшееся действие хватания. На помощь малышу приходит взрослый, осмысливая это движение как указание на объект. Так указание превращается в жест для другого, жест обретает общее для них обоим значение и становится *знаком*. И только потом ребенок сам начинает относиться к своему движению как к знаку, знаку для себя.

Такая же закономерность была обнаружена Л.С.Выготским в развитии других *высших психических функций*: логической памяти, речевого мышления, категориального восприятия и т.д. Они возникают первично как формы социального поведения и лишь в дальнейшем, посредством *интериоризации* исторически и культурно обусловленных путей переработки информации, социальная природа становится психической природой. Высшие психические функции, возникая в процессе развития, становятся устойчивыми новообразованиями личности ребенка.

*Движущей силой* развития Л.С.Выготский считал обучение, в ходе которого ребенок присваивает выработанную обществом систему значений и смыслов, форм и способов деятельности. Наиболее существенное влияние на развитие ребенка оказывает обучение его таким способам деятельности, которые на данном возрастном этапе он может освоить только с помощью взрослого в совместной деятельности. Такой тип обучения Л.С.Выготский назвал «обучение в зоне ближайшего развития». В обучении необходимо опираться не только на уровень актуального развития, то есть на сформированные психические функции, но и на зону ближайшего развития, т. е. на психические функции, находящиеся на стадии формирования.

Фундаментальные идеи Л. С. Выготского о системном строении высших психических функций, их социальной обусловленности, а также о соотношении обучения и развития, послужили базой для создания теории возрастной психологии в целом и отдельных ее разделов. Л.С.Выготский особо подчеркивал, что все воздействия, которые оказывает



обучающая среда, преломляются через сознание ребенка, *опосредуются* им. Ребенок является активным участником собственного развития, и, чтобы понять, как повлияет среда на ребенка, надо учитывать не только изменения в среде, но и те изменения, которые происходят в самом ребенке, его собственное отношение к влиянию среды. В связи с таким пониманием роли социальной среды в психическом развитии Л.С.Выготский ввел понятие *социальная ситуация развития* (см. главу 1).

Наряду с социальной ситуацией развития основным критерием разделения детского развития на отдельные возрастные этапы выступают **новообразования** личности ребенка. Под возрастными новообразованиями он понимает «тот новый тип строения личности и ее деятельности, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Л.С.Выготский). На каждой возрастной стадии существует одно центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и определяющее перестройку всего строения личности на данном возрастном этапе.

В построении периодизации имеют значение динамические характеристики возраста. Л.С.Выготский выделил две таких характеристики: *литические* (стабильные) и *критические* периоды.

В *литических возрастах* развитие идет медленно путем плавных, скрытых изменений, выступающих наружу только к концу возраста в виде какого-либо возрастного новообразования. Эти возраста имеют четко определенные границы и изучены в настоящее время гораздо полнее, чем критические.

**Критический возраст**, по Л.С.Выготскому, характеризуется бурным, стремительным характером развития, в течение короткого времени ребенок меняется в существенных чертах его личности. На первый план выдвигаются процессы разрушения и отмирания приобретенных прежде интересов, стремлений, видов деятельности. Ребенок постепенно становится все более и более трудновоспитуемым, как бы выпадая из привычной системы педагогического воздействия. Но негативным содержанием развития не исчерпывается все

содержание критического возраста. Разрушение освобождает место для возникновения нового, «за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее в переходе к новой высшей форме» (Л.С.Выготский).

По Л.С.Выготскому, психическое развитие человека состоит из следующих периодов: Кризис новорожденности. Младенческий возраст (2 мес-1 год). Кризис одного года. Раннее детство (1-3 год). Кризис трех лет. Дошкольное детство (3-7 лет). Кризис 7 лет. Школьный возраст (8-12 лет). Кризис 13 лет. Пубертатный возраст (14-18 лет). Кризис 17 лет.

Юность (18-25 лет) Л.С.Выготский не относил к числу возрастов детства, так как содержание развития этого периода в то время составляло начальное звено зрелого возраста.

Опираясь на выделенные Л.С.Выготским основания построения периодизации (возрастные новообразования и динамика возраста), его ученики Л.И.Божович и Д.Б.Эльконин построили свои теории периодизации по близким, но вместе с тем различающимся основаниям.

**Л.И.Божович** выделила два основания построения периодизации: во-первых *социальная ситуация развития* и *центральное личностное новообразование*, возникающее к концу каждого этапа психического развития. В понимании социальной ситуации развития Л.И.Божович делала акцент на характере переживания (или аффективного чувственного отношения) ребенком воздействующих на него обстоятельств, в отличие от Л.С.Выготского, обращавшего большее внимание на знаковое опосредование ребенком воздействий. В структуре социальной ситуации развития она выделила две стороны, во-первых, объективное положение ребенка — система объективных обстоятельств, в которых живет ребенок, во-вторых, *внутренняя позиция*, характеризующая отношение ребенка к этому объективному положению и его стремление что-либо в этом положении изменить. Переживание отражает мир потребностей, желаний, намерений ребенка в соотношении с возможностью их удовлетворения. Основное личностное новообразование, появляющееся к завершению каждого из возрастов, призвано удовлетворить существующие у ребенка потребности. Вместе с тем, оно перестраивает всю систему отношений ребенка и создает новые потребности следующего возраста.

**Д.Б.Эльконин** пользуется введенным А.Н.Леонтьевым понятием *ведущая деятельность*. Ведущая деятельность

характеризуется тем, что именно в ней возникают новообразования развития. Смена ведущего типа деятельности подготавливается всем ходом развития на предыдущей стадии. Внутри ведущей деятельности предшествующей стадии возникают новые мотивы, которые побуждают ребенка занять новую позицию в системе отношений с окружающими <sup>2</sup>.

Д.Б.Эльконин на основе идеи Л.С.Выготского об «общественном предмете» выделил две стороны человеческого действия: ориентацию на общество и на способ исполнения. В соответствии с ними Д.Б.Эльконин говорит о двух системах отношений, в которые вступает ребенок, присваивая социальный опыт. С одной стороны, это система *«ребенок— общественный предмет»*, обеспечивающая усвоение выработанных обществом *способов действий* с предметами. С другой — это система *«ребенок — общественный взрослый»*, обеспечивающая усвоение ребенком совокупности общественных *отношений*; здесь взрослый для ребенка является носителем определенных видов общественной по своей природе деятельности.

В соответствии с этим Д.Б.Эльконин разделил все типы ведущей деятельности на 2 группы:

1) деятельности в системе *«ребенок — общественный взрослый»*. В них происходит активная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. При осуществлении этих видов деятельности у детей происходит преимущественно развитие мотивационно-потребностной сферы.

2) деятельности в системе *«ребенок — общественный предмет»*, в ходе которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами, овладение элементами человеческой культуры; при осуществлении этих

---

<sup>2</sup> В ведущей деятельности, по Д.Б. Эльконину, конкретизируется социальная ситуация развития ребенка. А, ученики Д.Б. Эльконина, например В.В. Давыдов, напрямую отождествляли понятия «социальная ситуация развития» и «ведущая деятельность». Так по В.В. Давыдову: «Социальная ситуация развития — это прежде всего отношение ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности. Поэтому вполне правомерно в этом случае использовать термин «ведущая деятельность» как синоним термина «социальная ситуация развития» (В.В. Давыдов, 1986,1990, 1996).

видов деятельности происходит развитие операционно-технической сферы.

Д.Б.Эльконин открыл *закон чередования разных типов ведущей деятельности* в развитии. За деятельностью ориентации в системе отношений следует деятельность, в которой происходит освоение общественно выработанных способов действий с предметами. На основе этих представлений Д.Б.Эльконин выделил 3 эпохи детства (раннее детство, детство и отрочество). Каждая эпоха состоит из закономерно связанных двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет усвоение мотивов и норм человеческого поведения, во втором периоде происходит усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Данная идея позволяет прояснить содержание кризисов развития. Д.Б.Эльконин выделяет 2 типа кризисов:

1. *Кризисы отношений* (кризис 3 лет, подростковый кризис), меняющие ориентации в человеческих отношениях; в них имеют место тенденции к самостоятельности и негативные проявления, связанные с отношениями со взрослыми.
2. *Кризисы мировоззрения* (кризис 1 года, 7 лет, кризис юности), ориентирующие ребенка в предметном мире.

Д.Б.Эльконин для построения периодизации предложил следующие основания: 1) *социальная ситуация развития*; 2) *ведущий тип деятельности*; 3) *основные новообразования* в структуре личности и формировании отдельных психических процессов; новообразования перерастают социальную ситуацию развития и ведут к ее «взрыву» - кризису; 4) *кризис*; именно в кризисе возникает то новообразование, которое перестраивает ведущий тип деятельности и создает новый, свойственный данному возрасту. В анализе отдельных возрастов в настоящем пособии используется данная схема анализа возраста (см. табл.3). В дальнейшем в русле данного подхода были прослежены отдельные линии развития: речи (Е.И.Исенина), воли (Л.И.Божович), общения (М.И.Лисина), эмоций (Г.М.Бреслав), личности (А.В.Петровский) и др.

М.И.Лисина понимает общение как деятельность, направленную на субъекта. Она выделяет формы общения, свойственные детям различного возраста и показывает их взаимосвязь с ведущим типом деятельности (см. табл. 4).

## Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

## ЭПОХА РАННЕГО ДЕТСТВА

⇒ Кризис новорожденности (Кризис отношения) ⇒

Младенческий возраст. (0-1 год)  
*Ведущий тип деятельности* — непосредственно-эмоциональное общение [I тип] (М.И. Лисина, 1986).

⇒ Кризис одного года (Кризис мировоззрения) ⇒

Раннее детство (1-3 года)  
*Ведущий тип деятельности* — предметно-манипулятивная [II тип]

⇒ Кризис трех лет (Кризис отношения) ⇒

## ЭПОХА ДЕТСТВА

Дошкольное детство (3-7 лет)  
*Ведущий тип деятельности* — ролевая игра. [I тип]

⇒ Кризис семи лет (Кризис мировоззрения) ⇒

Младший школьный возраст (7-11 лет)  
*Ведущий тип деятельности* — учебная деятельность. [II тип]

⇒ Подростковый кризис (Кризис отношения) ⇒

## ЭПОХА ПОДРОСТНИЧЕСТВА

Подростковый возраст (11-15 лет)  
*Ведущий тип деятельности* — интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин, 1971), общественно-полезная деятельность, которая включает в себя трудовую, учебную, общественно-организаторскую, спортивную, художественную и т. д. (В.В. Давыдов, 1990). [I тип]

⇒ Кризис 15 лет (Кризис мировоззрения) ⇒

Ранняя юность. Старший школьный возраст (15-17 лет)  
*Ведущий тип деятельности* — учебно-профессиональная. [II тип]

⇒ Кризис 17 лет. (Кризис отношения) ⇒.

Таблица 4

Взаимосвязь формы общения и ведущего типа деятельности  
(по М.И.Лисиной)

Период	Ведущая деятельность	Форма общения
Младенчество	Непосредственно-эмоциональное общение	Ситуативно-личностное
Раннее детство	Предметно-манипулятивная	Ситуативно-деловое общение
Дошкольное детство	Игра	Надситуативно-речевое общение
Младший школьный возраст	Учебная деятельность	? (определите сами)
Подростковый возраст	Интимно-личностное общение	?

Итак, основные положения культурно-исторического подхода следующие:

- 1) Процесс развития - процесс непрерывного самодвижения, в ходе которого возникают качественно новые, не существовавшие прежде качества - новообразования возраста.
- 2) Развитие человека происходит под действием опосредованных самим ребенком воздействий среды.
- 3) Возраст как качественно своеобразный этап психического развития и единица анализа процесса развития характеризуется уникальным *сочетанием* социальной ситуации развития, ведущего типа деятельности и основных новообразований развития.

Проследим *взаимосвязи* между различными теоретическими подходами к изучению развития. В таблице 5 суммированы альтернативы в понимании развития, задаваемые различными подходами. Еще раз надо отметить, что каждый подход имеет свои сильные и слабые стороны, уделяет большее внимание одним аспектам целостного процесса развития нежели другим. Задача возрастной психологии заключается в интеграции различных теоретических подходов, в целостном изучении ребенка и его развития.

Таблица 5

## Альтернативы в понимании развития различными теориями

Аспекты понимания развития в различных подходах	Подходы					
	Нормативный подход	Психодинамический подход		Когнитивный подход	Социально-исторический подход	Культурно-исторический подход
	<i>А.Гезелл</i>	<i>Зигмунд Фрейд</i>	<i>Эрик Эриксон</i>	<i>Жан Пиаже</i>	<i>П.Балтес, Б.Г.Ананьев</i>	<i>Л.С. Выготский</i>
Стадиальность — Непрерывность	ряд изменений непрерывен	стадии психосексуального развития	стадии психосоциального развития	стадии умственного развития.	Стадии развития индивидуальны и в объяснении поведения не играют роли	Возраст как период в развитии человека
Реализация предпосылок — Самодвижение	—	Ранний опыт имеет особое значение		Реализация предпосылок	Взаимодействие различных факторов	Самодвижение
Внутренние особенности — Среда	Взаимодействие генотипа и среды	Внутренние особенности		Внутренние особенности и среда	Среда	Среда опосредуется самим ребенком
Межкультурные универсалии — Культурный релятивизм	Межкультурные универсалии	Межкультурные универсалии	Культурный релятивизм	Межкультурные универсалии	Культурный релятивизм	Культурный релятивизм
Завершаемость — Всевозрастность	Изменения постоянны	Генитальная стадия завершает развитие	Всевозрастность	Стадия формальных операций завершает развитие	Всевозрастность	Развитие имеет идеальную форму, но не завершение
Активность — Пассивность	Пассивный ребенок	Пассивный ребенок		Ребенок играет активную роль в своем развитии	Ребенок играет достаточно активную роль в своем развитии	Ребенок играет активную роль в своем развитии

### Вопросы и задания для самопроверки

1. Сопоставьте границы периодов, выделенные различными теориями. В выделении границ каких возрастных стадий мнения различных теорий совпадают, а в выделении каких различаются? Подумайте, с чем эти сходства и различия связаны?
2. Найдите в тексте и сравните описания младенца З.Фрейдом, Э.Эриксоном, Ж.Пиаже и Л.С. Выготским. Найдите сходства и различия, подумайте с чем они связаны?
3. В возрасте 8-9 месяцев большинство детей начинает испытывать страх разлуки с матерью: плачут, когда она уходит, стараются не отпускать от себя и т.д. Найдите объяснение данному явлению с точки зрения различных подходов. Выберите из них то, которое Вам самим кажется наиболее убедительным. Обоснуйте свой выбор.
4. В прошлом XIX веке младенца состоятельных родителей обычно вскармливала нанятая кормилица и его туго пеленали, в 10-20 годах XX века мать стремилась сама кормить своего младенца грудью и постепенно на Западе отказались от пеленания младенцев. Как Вы думаете, с чем это связано?
5. Джульетте в трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» 14 лет. Но отец уже собирается выдать ее замуж, и она психологически готова к этому. Сравните ее поведение с Вашим поведением в данном возрасте. Чем можно объяснить различия?

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. - М.,1980. - Т.1.
2. *Балтес П.* Всевозрастной подход в психологии развития // Психол. журн., Т.15.- 1994.- №1.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее развитие в детском возрасте. - М.: Просв.,1968.
4. *Возрастная и педагогическая психология* // Под ред. А.В.Петровского.-М.: Просв., 1977.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1982.- Т.4
6. *Годфруа Ж.* Что такое психология? В 2-х т. - М.: Мир, 1992.- Т.2
1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. - М.: Мысль, 1972.
8. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986



9. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблемы периодизации развития личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
10. *Немов Р.С.* Психология в 2-х кн. - кн.2.- М.: Просв. Владос, 1994.
11. *Обухова Л.Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопр. психол.- 1996.-N5.
12. *Обухова Л.Ф.* Детская психология. - М.:Тривола, 1995.
13. *Развитие личности ребенка* // Под ред. А.М. Фонарева. - М.: Прогресс, 1987.
14. *Флейк-Хобсон Д.* и др. Мир входящему. - М.: ЦОЧ, 1995.
15. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
16. *Эриксон Э.* Детство и общество. - М.Прогресс, 1997.

# 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ РАЗВИТИЯ

---

## 2.1. Младенческий возраст

**М**ладенческий возраст условно подразделяется на два периода: новорожденность и младенчество.

### 2.1.1. Новорожденность

**Н**оворожденность ( 0 - 2,5 месяца ) - первый, кризисный период в жизни ребенка. Это переход от существования во внутриутробной гомогенной среде, где все воздействия сглажены, мягки, к среде воздушной, дискретной. На ребенка обрушиваются ощущения, значительно более разнообразные и интенсивные, чем прежде. Объективными показателями переживаемого кризиса является временная потеря веса.

Основным новообразованием этого периода является своеобразная индивидуальная психическая жизнь новорожденного.

От рождения ребенок располагает целой **системой рефлексов**: а) *рефлексы самосохранения*: дыхательные, кровообращение, пищеварение и т.п.; б) *защитные рефлексы*: зажмуривание век, сужение зрачка и т.п.; в) *ориентировочные рефлексы*: поворачивает голову в сторону источника света, звука; следит за медленно перемещающимся источником света; прикосновение к щеке вызывает поворот головы в сторону

источника воздействия, ребенок открывает рот; г) *рудиментарные* - плавательный: от рождения ребенок способен совершать плавательные движения, находясь в воде; хватательный: если вложить большой палец или стержень в ладонь новорожденного, он крепко схватывает его; ползательный: прикосновение к ступням ног лежащего на животе ребенка вызывает попытку оттолкнуться и совершить ползательное движение. Рудиментарные рефлексы не имеют приспособительного значения и исчезают в течение первого года жизни.

Уже в период новорожденности появляются индивидуально-психологические различия:

а) по уровню двигательной активности выделяются вялые и пассивные дети, которые, лежа на животе или спине, остаются почти неподвижными до тех пор, пока их не переложат; и активные, которые сразу же переворачиваются;

б) по уровню мышечного тонуса - одни дети очень напряжены, их колени постоянно согнуты, руки плотно прижаты к телу, пальцы крепко сжаты в кулачки; другие более расслаблены;

в) по уровню функционирования сенсорно - двигательного аппарата. Одни при самом незначительном шуме вздрагивают, руки и ноги начинают беспорядочно двигаться; движения других более упорядочены и ритмичны. (М.Сигал, 1996).

Лонгитюдные исследования С.Чесс и А.Томаса (Р.Кемпбелл, 1990) показали, что уже в первые дни после рождения дети различаются по такому показателю, как стрессоустойчивость, причем показатели стрессоустойчивости имеют тенденцию сохраняться в дальнейшем. Наиболее подверженными стрессам являются дети с высокой степенью реактивности («спичка»), склонные замыкаться при изменении ситуации («улитка»), с трудом приспособляющиеся к новым ситуациям («черепеха»), у которых обычно плохое настроение («нытик»). Эти дети потенциально «трудные» и требуют к себе особой заботы и любви со стороны прежде всего родителей. Родители должны открыть в период новорожденности особенности индивидуальности ребенка, принять их такими, какие они есть, приспособиться к ребенку, дать почувствовать, что он любим, помочь в формировании доверия к миру.

Основными потребностями этого возраста являются потребность в новых впечатлениях, потребность в движениях, потребность в общении со взрослыми.

Наличие потребности в новых впечатлениях неоднократно доказывалось результатами экспериментов и фактами наблюдений.

Например, новорожденный поворачивает голову в ту сторону, откуда доносится незнакомый звук и отворачивается от повторяющихся звуков.

Если в поле зрения ребенка в возрасте 1 месяца на близком расстоянии перемещать незнакомый объект, он следит за ним взглядом, однако через несколько минут отводит взгляд. Если поменять предмет - ребенок повторяет свои действия.

**Развитие познавательной сферы. Зрение.** Новорожденный щурит глаза, когда зажигается яркий свет или какой-либо предмет приближается к его лицу. На протяжении всего периода новорожденности зрительная система напоминает фотоаппарат с фиксированным фокусом. Вследствие этого ребенок прослеживает взглядом движущиеся объекты на расстоянии 20-30 см. Младенцев привлекают прежде всего черно-белые объекты с выраженной точкой. Возможно, в ребенке изначально заложена уникальная способность устанавливать зрительный контакт со своими родителями.

**Слух.** Малыш слышит не только сразу после рождения, но и находясь в утробе матери. Новорожденный поворачивает голову в ту сторону, откуда доносится звук; он в состоянии отличать человеческий голос от любого другого.

От рождения у младенца функционируют *вкус, обоняние и тактильная чувствительность*. Дети любят сладкое, отказываются от соленой, кислой, горькой пищи, отворачиваются от неприятных, сильных, резких запахов. Ребенок начинает активнее сосать, если рука его лежит на груди матери.

**Развитие двигательной активности.** На первом месяце движения являются импульсивными: размахивание руками, хватание. На втором месяце ребенок начинает управлять своим телом, появляется способность двигать головой, осуществлять первые произвольные движения. На втором месяце появляются первые активные произвольные движения.

Кирилл (0,1,2). Лежит в распеленатом состоянии, одна рука уцепилась за кольцо соски, а другая держит кусок простыни, и это состояние двух рук удерживается в течение нескольких минут. (Н.А.Менчинская, 1996)

**Развитие эмоциональной сферы.** Развитие эмоций в онтогенезе - это постепенная их дифференциация на основе первичного состояния общего возбуждения. В первые сутки после рождения крик ребенка связан с переживаемыми неприятными ощущениями: боль в животе, голод, потребность в тепле и т.д. Позднее крик сменяется плачем. Улыбка как выражение положительной эмоции первоначально появляется во время сна (блуждающая улыбка), к двум неделям ребенок улыбается, когда его глаза открыты, обычно после кормления; в 3 недели улыбается при звуке знакомого голоса; на втором месяце появляется улыбка при виде человеческого лица. Как отмечала Н.А.Менчинская, «неверно интерпретировать улыбку двухмесячного ребенка только как реагирование на появление человека... Здесь какой-то тонкий переход между бессознательным, полусознательным и сознательным. Улыбка двухмесячного ребенка есть прежде всего результат внутреннего смутного ощущения благополучия (сыт, животик не болит и т.п.) и на этом фоне к этому смутному ощущению присоединяется еще какое-то новое впечатление - голос, прикосновение человека». (1996, с. 73).

Период новорожденности заканчивается с появлением *комплекса оживления* - положительной эмоциональной реакции на склонившееся над ребенком человеческое лицо. Ребенок улыбается, рассматривает лицо, наблюдает за действиями взрослого, издает звуки, двигает ручками и ножками. Если взрослый отходит, младенец пытается вновь привлечь к себе внимание. Это дает основание говорить о появлении актов общения между ребенком и взрослым.

### **2.1.2. Младенчество**

**П**ериод младенчества имеет возрастные границы от 2,5 месяцев до 1 года.

**Общение со взрослым.** Одним из необходимых условий нормального развития младенца является чувство эмоционального благополучия, которое может родиться прежде всего благодаря общению ребенка со взрослыми.

Взрослый - не только источник удовлетворения его органических потребностей (есть, спать, находиться в тепле). В начале XX века в США, Европе стали создаваться дома ребенка современного типа. И вскоре в детской психологии появилось понятие «*болезнь госпитализма*». Здоровый малыш начинал худеть, терял аппетит, часто плакал. Любимым занятиями ребенка становились манипуляции с гениталиями или сосание пальца; взгляд был постоянно устремлен в одну точку, движения делались все замедленнее, жизнь постепенно угасала. Многие погибали, не достигнув года, причиной являлся дефицит общения ребенка со взрослым.

О значении общения ребенка со взрослым говорят также результаты этнографических исследований. Выяснилось, что воспитывающиеся в неевропейских архаичных культурах (австралийские аборигены, народы Новой Гвинеи, ацтеки, африканские племена), дети в младенчестве и раннем детстве опережают своих сверстников в цивилизованных странах Европы и Америки. Одно из возможных объяснений этому явлению то, что они в этот период постоянно находятся в тесном контакте с матерью (мать носит его на бедре или за спиной, или привязав под грудью, или просто придерживая рукой). (Е.В.Субботский, 1991).

Начиная с трех месяцев, ребенок уже не ждет пассивно, когда с ним заговорят или ему улыбнутся, сам пытается обратить на себя внимание. Как только увидит входящего, первым начинает «гулить» и лепетать.

Кирилл (0,3,5). Улыбка появляется по самым различным поводам в процессе общения со взрослым. Я пропела фразу: «Я понимаю, мой родной». - улыбка появилась. Я продолжаю ее повторять на определенный мотив - ребенок весь светится улыбкой. Я заметила: когда пела его мать, мальчик начал издавать звуки, некоторые из них были протяжные. Получалось что-то вроде дуэта. (Н.А.Менчинская, 1996).

Непосредственно-эмоциональное общение постепенно перерастает в совместную деятельность, в общение по поводу предметов.

Жаклин (0,10,0). Берет отца за руку, кладет руку на подвешенную куклу, которую она сама не может заставить двигаться, и давит на его указательный палец,

чтобы заставить отца сделать то, что ей требуется  
(Флейвелл ДЖ.Х., с.150)

**Развитие движений и предметных действий.** В развитии двигательной активности ребенок проходит ряд этапов: научается держать голову, переворачиваться с живота на спину и со спины на живот, сидеть, ползать, делать первые шаги.

В развитии предметных действий Р.Я.Лехтман-Абрамович выделила следующие этапы:

1) *Преддействие* (от 2,5 до 4,5 месяцев) - водит рукой по одеялу, одной рукой захватывает кисть другой.

2) *Результативные действия* (от 4 до 7 месяцев) - увидев предмет на досягаемом расстоянии, ребенок сразу же протягивает к нему руку и пытается его достать; развиваются повторные движения, которые начинаются с похлопывания по предмету, далее появляется размахивание, переключивание из одной руки в другую, повторные толкания висящих перед ним предметов; появляются цепные действия, т.е. ряд отдельных дифференцированных движений, следующих один за другим.

3) *Соотносящие действия* (от 7 до 10 месяцев) - ребенок действует с двумя предметами одновременно, соотнося их друг с другом.

4) *Функциональные действия* (от 10 до 12-13 месяцев) - действие становится основным способом познания. Если раньше ребенок производил действие с предметом одним способом, показанным ему взрослым, то теперь он видоизменяет эти способы, либо пытается повторить знакомые действия на самых различных предметах.

Развитие *эмоциональной сферы* осуществляется по пути постепенной дифференциации. Из огорчения к трем месяцам выделяется гнев, затем - отвращение, страх. Из удовольствия - радость и привязанность.

По наблюдениям К.Бюлера, негативные эмоции по своему количеству в младенчестве превышают положительные. Он это объяснял тем, что выражая чувства неудовольствия, ребенок обращает внимание взрослых. Неудовольствие может вызвать как физиологический дискомфорт (чувство голода, болит живот и т.п.), так и факторы, имеющие психологическую природу. Дети боятся темноты, незнакомых людей («страх чужого лица» возникает после пяти месяцев), боятся одиночества, резких звуков.

Кирилл (0,4,0). Моя приятельница принесла ему в подарок зайца, издающего резкий, очень громкий и неприятный писк. В ответ на писк Кирюша вздрогнул и очень громко и горько заплакал (самая сильная степень огорчения). (Н.А.Менчинская. Дневник бабушки, 1996.)

Негативные эмоции могут быть порождены также изменениями жизненных стереотипов младенца: нарушение режима, переезд на новое место жительства, новая кроватка, новые люди, прерывание начатой деятельности. Например, если мама развернула младенца, чтобы далее, как обычно, покормить, но отвлеклась на телефонный звонок, это вызовет плач - младенец не любит ждать. Полугодовалый ребенок раздражается, когда не может получить то, что хочет (например, отняли игрушку). Это говорит о том, что ребенок превращается из реактивного, легко управляемого существа, в активного, действующего в соответствии с имеющимися у него образами представлений.

Положительные эмоции у младенца возникают прежде всего в процессе общения со взрослым. Уже трехмесячный ребенок встречает появление матери улыбкой. К середине года отмечается дифференциация эмоциональных реакций по отношению к близким ему взрослым.

Кирилл (0,6,0). По отношению к матери часто наблюдается повышенное возбуждение, радость, но какая-то беспокойная радость: взмахи рук, крики радости сменяются хныканьем. Дед легче всего вызывает улыбку. Когда он, надев очки, наклоняется к ребенку, тот протягивает обе ручки и стаскивает очки с носа. Это может повторяться много раз. Я и Кирюшина мама сегодня попробовали проделать то же самое (надев очки, наклонились к его лицу), но со стороны ребенка реакции не последовало. (Н.А.Менчинская, 1996.)

Радость вызывают впечатления от новых интересных предметов, звуков. Особо следует отметить чувство радости ребенка, совершающего «самостоятельные поступки»: самостоятельно сел, встал, сделал первые шаги. Всякий новый шаг на пути к самостоятельности вызывает бурную радость ребенка.

Веселье и страх в младенчестве тесно взаимосвязаны. Этим объясняется интерес детей в конце первого года к играм типа: «по кочкам, по кочкам, в ямку - бух!», подбрасывания вверх.



Здесь легкий страх облегчает появление радости. Однако смех дает выход нарастающему напряжению и также легко может перейти в плач. В тот момент, когда взрослый поднимает ребенка вверх, он громко смеется. Стоит поднять еще выше, он тут же заливается плачем.

**Развитие речи.** Речь в жизни человека выступает как средство общения и как средство мышления. Младенческий период - подготовительный в развитии речи. Общение как передача информации осуществляется в этот период прежде всего через крик ребенка, выразительные движения, жесты, мимику, которые отражают его внутреннее состояние и побуждают взрослого к соответствующим действиям. Крик на первом году претерпевает сложную эволюцию от недифференцированного сигнала органического неблагополучия у новорожденного к богатой гамме оттенков, передающих эмоциональные переживания и служащих целям коммуникации.

Кирилл (0,7,0). Крик - тонкий, писклявый, как выражение неудовольствия, но такой, который можно длительно терпеть; или монотонное нытье; или крик - плач (со слезами), выражающий возмущение, протест. К нему прибегает ребенок в экстремальных ситуациях: когда хочет есть, а в поле зрения появилась бутылочка, когда на руки взял чужой человек. (Н.А.Менчинская, 1996.)

Крик - генетически более раннее образование как средство общения, он более ограничен в своих коммуникативных возможностях, чем речь. В крике ребенок выражает только органические потребности и субъективное состояние. Это система эмоционально - экспрессивных выражений, но никогда не символ или знак чего-либо, находящегося за пределами его самого.

Речь в младенчестве проходит подготовительный этап своего развития.

Дети с рождения способны отличать речь человека и выделять ее из множества других звуков. Уже новорожденный на звук реагирует сосредоточением, а на речь, обращенного к нему взрослого - синхронным взаимодействием. Покадровый анализ видеозаписей показывает, что новорожденный двигает руками и пальцами в такт с ритмикой произносимых слов. (А.Я.Варга, 1989). Это, вероятно, свидетельствует о том, что у

ребенка имеется врожденная способность к подражанию человеческой речи.

К концу первого месяца ребенок начинает произносить простые звуки типа: «а-а», «у-у», «э-э». Ж.Пиаже отнес их к категории первичных круговых реакций: ребенок случайно открывает эти действия. Многие исследователи отмечают, что до 3-х месяцев дети разных национальностей, а также глухие одинаково произносят звуки. К 4-6 месяцам появляется гуление - повторение простых слогов. Здесь уже можно отметить подражание языку, на котором говорят окружающие. Младенец повторяет ритм произносимых слов.

Кирилл (0,4,19). Имеются основания говорить о дифференциации лепета. Один вид лепета - короткие звуки. Этот лепет как бы разговор, происходящий обязательно в присутствии взрослого, который говорит, обращаясь к ребенку. Другой вид лепета - это лепетание. Это протяжные звуки: «эгхы», «эбвы», кажется, что самый процесс их произнесения доставляет ребенку удовольствие, он лепечет, как птица поет. (Н.А.Менчинская, 1996).

В период лепета ребенок воспроизводит не только звуки языка, на котором говорят окружающие, но и звукосочетания, не характерные для данного языка. К концу года они «отмирают». Лепет способствует развитию физического и фонематического слуха, голосовых реакций. В лепете выражается также готовность к общению.

В середине года появляется понимание речи, ребенок связывает воспринимаемый предмет с его именем. Это проявляется в том, что на вопрос взрослого «Где такой-то предмет?», ребенок начинает поисковую деятельность соответствующего предмета. В этот период ребенок осознает слово не как единицу языка, служащую для обозначения предмета, качества, свойства, т.е. несущую смысловую нагрузку, а улавливает лишь его ритмическую структуру и особенности интонации, с которой оно произносится. Он, как правило, одинаково реагирует на разные слова, если они близки по звуковому или интонационному оформлению.

Кирюша и Андрюша (0,10,0-0,11,0). Картинка: волк и козлик. Нарочно грубым голосом говорю: «Это волк». И лестным голосом: «Козлик». Спрашиваю тем же тоном: «Где волк?» - показывают верно. «Где козлик?» - тоже

верно. Меняю интонацию. Вопрос о волке задаю тем же тоном, каким говорила прежде о козлике. Дети показывают на козлика. Теперь тем же тоном спрашиваю о козлике. Показывают на козлика. Грубым голосом спрашиваю о козлике. Показывают на волка. (Из дневника В.С.Мухиной.).

Примерно с 9 месяцев (иногда позже) у ребенка появляются первые слова. Девочки обычно вступают в фазу членораздельной речи раньше мальчиков. К концу года дети произносят от 2-3 до 15-20 слов. В это время пассивный запас слов оказывается значительно больше. Речь становится активным средством общения. Это проявляется в частности в том, что ребенок требует названия новых предметов, посредством слова управляет поведением взрослых: «Дай!», «На» и т.п.

**Развитие познавательной сферы.** В развитии познавательной сферы младенчество - решающий период. В это время складываются моторные навыки, во многом завершается развитие процессов восприятия, закладываются основы мышления.

Младенец - сложный объект исследования для психологов. Он не умеет говорить, не может сообщить о своих переживаниях; в сравнении с животными он почти беспомощен в моторной сфере, поэтому по его поведению сложно судить о внутренней психической жизни. Все это вызывает неоднозначные толкования исследователями наблюдаемых фактов поведения младенцев.

**Зрительное восприятие** в младенчестве значительно менее развито, чем у взрослого, но интенсивно развивается. В состоянии бодрствования 3-х месячный ребенок постоянно рассматривает объекты, отслеживает их взором в любом направлении, с различной скоростью и на любом расстоянии; возрастает длительность фиксации взора (до 25 секунд и дольше). Младенец хорошо различает цвета, формы объемных и плоскостных геометрических фигур. В это время он уже способен предугадывать события: увидев бутылочку, реагирует радостным возбуждением (раньше кричал от голода, пока сосок не оказывался во рту). Бутылочка, на которую он смотрит, - не просто зрительный образ, а предмет, который должен оказаться у него во рту и утолить чувство голода. Можно отметить постепенную дифференциацию слуховых и зрительных

психических процессов. Так, если новорожденный удерживал внимание на матери, когда она с ним разговаривала, то теперь малыш встречает появление матери улыбкой, даже если она не произносит ни слова. Зрительные образы ребенка до конца младенчества лишены константности. Знакомый предмет, по-новому ориентированный в пространстве, расположенный в новом месте, воспринимается как необычный. Дети обычно не узнают свою мать, если видят ее в новом платье.

В процесс познания постепенно вовлекается рука ребенка. Прежде чем взять погремушку в рот, трясет ее, вертит и внимательно изучает, появляются ощупывающие движения.

Кирилл (0,4,20). На лицо «Неваляшки» кладется рука младенца во всю ширину ладони и растопыренных пальцев. И рука движется по поверхности, как бы ощупывая.

Во втором полугодии постепенно интегрируется *моторная сфера* и зрительное восприятие. К 10-11 месяцам ребенок протягивая руку к предмету, учитывает направление, расстояние до него, пальцы преднастраивает соответственно размеру и форме предмета.

Активное развитие получает *память*. После 3-4 месяцев ребенок начинает узнавать мать по голосу. В 7 месяцев способен вернуться к занятиям, ранее прерванным взрослым; повторяет движения взрослых: пьет из чашки, бьет по кастрюле, машет рукой вверх-вниз - жест прощания.

К концу первого полугодия появляется потребность в новых впечатлениях. Появление нового человека, нового объекта может остановить даже сильный плач.

Кирилл (0,5,9). Если раньше катание в коляске на воздухе почти немедленно приводило к глубокому сну, то теперь Кирюша все чаще и чаще катается с широко открытыми глазами, следя за окружающим и при этом храня полное молчание. (Н.А.Менчинская, 1996).

К концу года формируется представление о *перманентности объекта*, т.е. представление о том, что объект продолжает существовать даже тогда, когда ребенок его не воспринимает. Так, если 3-4 месячный младенец будет следить за двигающейся погремушкой и пристально смотреть на то место, где он видел ее в последний раз, как бы пытаясь взглядом вернуть ее назад; то в 7 месяцев он уже старается найти упавший на пол предмет; если на глазах 8-месячного ребенка спрятать интересующий его

предмет, он уже может разгадать тайну пропавшего предмета. Этим, вероятно, объясняется стремление ребенка опустошать емкости и вновь заполнять их. Ребенок как бы пытается себе ответить на вопрос: «Когда залезу в ведро, будут ли там ключи, которые туда упали?». Положив игрушку в коробку, опрокидывает ее, снова кладет и вновь опрокидывает; его привлекают разнообразные игры в «прятки» (разжать кулак взрослого, чтобы получить спрятанную там игрушку). Характерно, что когда перепрятывали предмет из одного места в другое, 8-месячный ребенок продолжал искать его там, где его прятали в первый раз; 11-месячный внимательно следит за рукой взрослого и уверенно направляется к новому тайнику.

К концу первого года ребенок уже умеет «планировать» свои действия, решать задачи в 2 действия: если на пути к игрушке находится какой-то предмет, он сначала отодвигает его, а затем достигает цели.

Ребенок исследует предметы, чтобы открыть их свойства. Прежде чем начать действовать с незнакомым предметом, он ощупывает поверхность, переворачивает предмет, медленно двигает его, и только затем применяет привычные формы манипулирования. Действия ребенка, по определению Ж.Пиаже, становятся *инструментальными*, т.е. одни объекты начинают использоваться для достижения других. Например, ребенок тянет скатерть со стола, чтобы достать объект, стоящий на ней.

Все это свидетельствует о том, что к концу младенчества у ребенка формируется мыслительная деятельность, которая носит главным образом наглядно-действенный характер.

#### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Известно, что первые игрушки младенца- яркие погремушки. Дайте психологическое объяснение этому факту.
2. Если взять ребенка под мышки со стороны спины, поддерживая его голову указательными пальцами, и прикоснуться подошвами его ног к какой-нибудь поверхности, то он сначала отдернет ножки и подожмет их к животу, а затем выпрямит и полной ступней упрется в поверхность. Если ребенка теперь немного наклонить вперед, то он начнет «шагать», но руки его при этом не двигаются для удержания равновесия.  
Укажите примерный возраст, в котором можно наблюдать подобную двигательную активность ребенка. Дайте психологическую характеристику данной формы активности.

3. Почему рекомендуется в первые месяцы жизни помещать игрушки в поле зрения ребенка на расстоянии 25-30 см от него?
4. Какие возрастнo-психологические закономерности развития общения в младенчестве иллюстрируют следующие примеры.
- а) Валя (0, 5, 29) лежит в кроватке. Никто с ней не разговаривает. Она начинает злиться: кричит, плачет, выгибает тельце «мостиком», быстро переворачивается со спины на бок и обратно. К ней подходит папа. Валя моментально перестает злиться. На лице появляется улыбка, она смотрит ему прямо в глаза, что-то «говорит» (из дневника Е.И. Валитовой).
- б) Жаклин (0, 8, 13) наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище кончается, Жаклин начинает искать руку матери, кладет ее на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие. (Флейвелл Дж. Х., с.150)
- с) Играю с Адиком (0, 11, 5). Он сидит на стульчике. Я бросаю о землю большой и маленький мячи. Адик протягивает ручки. Даю ему мячи. Он бросает их также на землю. Перестаю играть. Сердится и кричит, просит продолжать игру. (Павлова А.Д., с.34)
- д) Валя (0, 11, 13) любит выполнять просьбы взрослых. Когда попросишь ее «дай ...», она улыбается, хохочет и радостно кладет в протянутую руку предмет. Но вот я прошу ее дать мне связку ключей, которую она взяла каким-то образом (эта связка для нее - желанная игрушка). Валя с радостью положила связку на мою ладонь, но в тот же момент начала плакать и взяла ключи обратно. Вновь прошу: «Дай ключи». Валя осторожно кладет связку на мою ладонь, но не выпускает ее из рук, и тут же берет ключи обратно. (Из дневника И.Е. Валитовой.)
5. Прокомментируйте следующие ситуации с точки зрения закономерностей развития предметной деятельности ребенка.
- а) Валя (0, 3, 22) лежит в кроватке. Перед ней подвешены на веревочке погремушка и пластмассовый жираф. Смотрит на игрушки, начинает радостно двигать руками и ногами. Случайно задевает их руками и приводит в движение. Оживляется еще больше. Если рука попадает на жирафа (он висит очень низко), Валя растопыривает пальцы и на мгновение задерживает руку на нем. (Из дневника И.Е. Валитовой.)
- б) Маша (0, 10) сидит на высоком стульчике. Перед ней разложены игрушки. Она хватает кубик и бросает его. Услышав стук от упавшего предмета, фиксирует взглядом то место, куда он упал. Затем хватает вторую игрушку, снова бросает и следит за падающим предметом, потом третью и т.д. Разбросав все игрушки,

Маша обращается к взрослому с требованием поднять и подать ей игрушки: показывает рукой, издает всевозможные звуки, произносит «мама», перегибается через стул, пытается поднять самостоятельно. И не успокаивается до тех пор, пока взрослый не поднимет игрушки. Получив, бросает снова и снова, требует поднять и дать ей. Так может продолжаться довольно долго. (Пантина Н.С., с.35).

с) Митя (0, 7, 11). Дала Мите коробочку от часов и открыла ее. Обычно Митя брал одну половинку, а сегодня взял обе, постучал ими друг о друга и начал прикладывать одну к другой. Но совместить их еще не удалось. (Из дневника Л.Г. Лысюк.)

6. На столе лежит пустышка, к ней привязана веревочка, конец которой находится у края стола. Валя (0,8,16) смотрит на соску, потом на веревочку, тянет руку к веревочке, берет ее. Как только соска подвигается, Валюша берет ее другой рукой и тут же тянет в рот (из дневника И.Е. Валитовой). Какую закономерность психического развития младенца иллюстрирует данный пример?
7. Подмечено, что годовалый ребенок, садясь на стул (независимо от его размеров), сначала взбирается на него коленями и только затем разворачивается и садится «по-взрослому». Какими возрастными особенностями психики ребенка можно это объяснить?
8. Каковы могут быть причины нарушений психического развития генетически здоровых детей, описанных ниже?

Во время второй мировой войны в Германии нацистами был проведен следующий «эксперимент». Были отобраны физически и психически совершенно здоровые мужчины и женщины из семей, неотягощенных наследственными заболеваниями. Рожденных от этих людей детей забирали у матерей и воспитывали в специальном детском доме с целью создания «сверхлюдей» «чистой расы». По докладу работников одного из таких детских домов все 20 детей, которые там содержались, сильно отставали в развитии, поздно научились говорить, у многих навыки опрятности появились только после 5 лет. Некоторые дети описывались как «идиоты». (Лангмейер Й., Матейчек З., с.71-72.)

### **Литература**

1. *Бауэр П.* Психология развития младенца. М., 1979. С. 5-16, 171-190, 263-267.
2. *Валитова И.Е.* Психология развития ребенка дошкольного возраста. Минск, 1997. С.19-37.
3. *Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей. М., 1990. С.12-17.

4. Ландмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С. 30-39, 77-85.
6. Менчинская Н.А. Дневник бабушки. // Вопр. Психол. 1996. №3.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997.с. 100-119.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1996. С.198-217.
9. Сигал М. Ребенок играет от рождения до года. СПб., 1996.
10. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1996. С. 41-43, 117-118, 124-127, 141-144, 157-158, 187-189.
11. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

## **2.2. Раннее детство**

**В**озрастные границы периода раннего детства - от 1 года до 3 лет.

### **2.2.1. Личностное и эмоциональное развитие**

**Л**ичностное развитие. Начало раннего возраста связано с “кризисом одного года”. Психологическое содержание кризиса состоит в том, что поведение ребенка уже не управляется со стороны внешних воздействий, дети начинают действовать под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений.

Саша (1.4.6). В течение месяца Саша не видел отца и за это время ни разу о нем не вспомнил. Приехал отец поздно, и Саша видел его лишь мельком и не насытился общением с ним. И вдруг в первое же утро после приезда его первым словом было “папа”. ( из наблюдений Н.А. Менчинской).

У ребенка появляются “мотивирующие представления” (Л.И. Божович), которые изменяют поведение ребенка, часто вызывают упрямство, капризы. Таким образом, ребенок становится субъектом. Далее ребенок становится существом, осознающим себя как субъекта, возникает системное новообразование, которое связывают с появлением слова «я».

В конце первого - начале второго года жизни ребенок переходит к прямохождению. Оно имеет важное значение для дальнейшего психического развития, поскольку теперь ребенок видит дальше, более самостоятелен в общении с миром, в



достижении желаемого объекта, его руки освободились для манипулятивной деятельности.

Изменяется социальная ситуация развития, ребенок приобретает значительную автономию от взрослых, удовлетворяет самостоятельно многие свои потребности. Его познавательная активность направлена теперь не только на внешний предметный мир, но и на самого себя. Ребенок многократно производит одно и то же движение (например: открывает и закрывает дверь), следит за теми изменениями, которые он производит, выделяет себя из окружающего мира предметов и осознает себя как субъекта. Осознание себя происходит вместе с появлением местоимения “я”. Система “я” - центральное новообразование, которое возникает к концу раннего возраста. Она выражается в настойчивом требовании ребенка “я сам”.

Саша не хочет пить лекарство, ему дают его насильно, после чего он долго и громко плачет; и так каждый раз. Однажды отец сказал: “ Саша, ты - мужчина, ты сам выпьешь лекарство”... мальчик широко раскрыл рот и выпил лекарство.

Другими новообразованиями ребенка этого возраста является самооценка, стремление соответствовать требованиям взрослых, уровень притязаний.

**Эмоции** в этом возрасте носят кратковременный, неустойчивый характер, бурно выражаются. Так, если мама пытается увести из песочницы увлеченного игрой ребенка, это может вызвать протест со словами типа: «Ты плохая ...». Однако это не характеризует пока отношение ребенка к матери, т.к. эмоции ситуативны. Ребенок импульсивен, действует под влиянием сиюминутно возникших переживаний.

Эмоции оказывают сильное влияние на все поведение ребенка. В ожидании приятного события (дня рождения, праздника и проч.) или после него дети становятся плаксивыми, раздражительными, капризными.

К концу раннего возраста происходит постепенная социализация эмоций, т.к. возникают переживания, связанные с результатами человеческой деятельности (ребенок хочет получить одобрение при самостоятельном выполнении определенных действий); развиваются симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда. Так, если в начале раннего возраста часто действует «эмоциональное заражение» (если в группе

детей начинает плакать один, то его сразу поддерживают остальные), то на третьем году они уже утешают плачущего, пытаются привлечь его к участию в удовольствии, нередко делятся сладостями, игрушками.

### 2.2.2. Развитие речи

**Р**анний возраст - сензитивный период развития речи, которое осуществляется по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка. Речь превращается в средство общения прежде всего по поводу предметной совместной со взрослым деятельности. В становлении коммуникативной функции слова можно выделить три периода: 1) ребенок тянется к предмету, сопровождая собственное действие мимикой и эмоциями, которые по сути адресованы взрослому; 2) ребенок переводит взгляд с предмета на взрослого, пытается обратить его внимание на предмет с помощью указательного жеста; 3) ребенок называет предмет словом, при этом требуемое действие взрослого с предметом подразумевается.

В начале второго года жизни речь ребенка значительно отличается от речи взрослого. Она называется *автономной речью* и имеет тройное происхождение: во-первых, это язык взрослых, которые придумывают для детей более доступные слова («ам-ам», «ням-ням» и т.п.), во-вторых, это слова, искаженные ребенком вследствие недостаточного развития фонематического слуха и звуковой артикуляции («моко» - молоко, «хеб» - хлеб и т.п.) и, в-третьих, ребенок сам придумывает автономные слова («мазелин» - вазелин, «мокресс» - компресс и т.п.), что говорит о том, что ребенок начинает осознавать звуковую сторону слова.

Наиболее сложно для ребенка дается обобщение предметов. С одной стороны, за словом, произносимым ребенком, чаще всего стоит единичный, конкретный предмет, а не общее значение. Слово «чашка» означает для него ту чашку, из которой он пьет; другие чашки, отличающиеся по внешнему признаку, этим словом не называются. С другой стороны, он может обозначать одним словом разные предметы («Апа» - шляпа, косынка, чепчик, т.е. ребенок обобщает предметы по назначению; «Га-га» - гуси, ботинки, птицы, т.е. обобщает по внешнему сходству).

До полутора лет фразовая речь отсутствует, вместо нее ребенок пользуется словами-предложениями (например, «Би-би» означает просьбу дать ребенку машинку). К двум годам появляются двусложные предложения, но слова в них грамматически не связаны между собой; согласование слов появляется к концу раннего возраста.

На третьем году жизни ребенок способен воспринимать простые по содержанию и небольшие по объему сказки, может отвечать на некоторые вопросы по прочитанному; при пересказе способен лишь договаривать за взрослым отдельные слова либо группы слов.

### **2.2.3. Развитие отдельных видов деятельности**

**Развитие предметной деятельности.** Начало раннего детства знаменует переход от действий-манипуляций с предметами, в которых ребенок ориентировался прежде всего на их физические характеристики (цвет, форму, способность издавать звук и т.д.), к предметно-орудийным действиям. Предметно-орудийное действие предполагает, что один предмет используется для воздействия на другой (набирать кашу ложкой, копать совочком песок), причем способ использования предмета-орудия зафиксирован в его устройстве и закреплён в обществе. Это происходит не без участия взрослого, носителя орудийных действий.

Общение ребенка и взрослого в это время приобретает существенные изменения, приобретает качественно иное содержание, из непосредственно-эмоционального превращается в практическое сотрудничество. Теперь ребенку недостаточно, чтобы взрослый просто говорил ему ласковые слова, от него требуется участие в совместной деятельности. Более того, ребенок часто, будучи занят действием с предметом, как бы не замечает взрослого, который «закрывает» предметом и его свойствами. Это и дает основание говорить о том, что предметно-орудийная деятельность является ведущей в раннем детстве, внутри нее развиваются другие психические функции.

Овладение орудийными действиями осуществляется постепенно. Сначала орудие для ребенка - это продолжение его собственной руки. Например, годовалый ребенок, зачерпнув ложкой пищу, тут же выливает содержимое на себя. Это объясняется тем, что он в это время действует ложкой как

рукой, зачерпнув пищу, сразу же несет в рот. Действие же ложкой как орудием требует иной траектории движения (сначала вертикально, затем - горизонтально). Переход к собственно орудийным действиям осуществляется по мере того, как ребенок начинает учитывать объективную связь между предметом-орудием и предметом-целью, усваивает операционно-техническую сторону действия с предметом.

Предметный мир в раннем возрасте раскалывается для ребенка на две категории: мир постоянных вещей, т.е. вещей со строго фиксированной функцией, которая предписывает однозначные действия (ложкой есть, из чашки пить и т.д.). Второй мир - мир полифункциональных предметов (кубики, палочки и т.д.), в нем ребенок более свободен.

Обе категории по-своему важны для ребенка. Предметы с фиксированной функцией способствуют усвоению социальных норм, формированию самооценки, поскольку оценка «я хороший», «я плохой» определяется тем, насколько правильно ребенок использует предметы.

В конце второго и начале третьего года жизни Андрей очень любил нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого. Это очень часто приводило ко всевозможным авариям. Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны он был занят предметом и действием с ним, а с другой - взрослым, ради поощрения которого он производил эти действия. (Д.Б. Эльконин, 1978, с.160).

Полифункциональные предметы предоставляют определенную свободу действий (кубиком можно мылить руки, как мылом, он же может стать мороженым и т.п.), на них переносится отделенная от предмета схема действия, они превращаются в *предметы-заместители*.

Вова (1,4), смотря на воспитательницу, которая пишет, берет деревянную палочку, как карандаш, переворачивает вверх дном корзинку от игрушек и «пишет» палочкой по плоскому дну корзинки. (Д.Б. Эльконин, 1978, с.162).

**Развитие игры.** В начале раннего возраста игра носит *отобразительный* характер. Ребенок многократно воспроизводит действия, показанные ему взрослым. Однако в

игре действия направляются не на получение результата, а на достижение понятной по прошлому опыту условной цели. Действие становится условным, а результат - не реальным, а воображаемым.

Лида (2, 1) кормит куклу из горшочка, потом бежит к пианино, говорит: «сисека» (конфета) - и бежит оттуда с протянутыми кулачками, подносит кулачок ко рту куклы, говоря: «сисека». (Д.Б. Эльконин, 1978, с.163).

Названия ребенком воображаемых состояний куклы («кукла больная»), свойств предметов («суп горячий», «кисель вкусный») являются первыми попытками создания *игровой ситуации*. В игре появляются *предметы-заместители*, в качестве которых чаще всего используются предметы, не имеющие специфического употребления (палочки, щепочки, кубики). Они вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам.

Лида (2, 4) длительно играет с куклой: сначала лечит ее, потом танцует с ней и т.д. Заметив на столе спичку, поднимает ее, водит по голове куклы, говоря «цысать ляля» (причесывать куклу), показывает спичку воспитательнице и говорит: «ляля чик» (куклу стричь). (Д.Б. Эльконин, 1978, с.164).

Так появляются зачатки игровой ситуации, затем возникает и развивается *роль*. Изначально в игре ребенок воспроизводит виденные им ранее действия взрослого, но название себя именем взрослого происходит не сразу. Называнию себя именем другого предшествует название себя собственным именем («Вова дает кушать»). Это является симптомом того, что ребенок не только производит действие, но и понимает, что именно *он* производит это действие.

Первые зачатки роли появляются в конце раннего возраста. Об этом говорят следующие факты: 1) появляется название куклы именем действующего лица, т.е. кукла становится заместителем человека; 2) появляется разговор от лица куклы.

Постепенно происходит усложнение структуры игровых действий. В самом начале они являются одноактными. Ребенок или моет куклу, или кормит ее, или причесывает ее. На следующем этапе игра уже состоит из двух или более элементарных действий, никак между собой не связанных (сначала баюкает куклу, затем ходит, потом кормит, потом

качает на качалке). К концу раннего возраста игровые действия начинают отражать логику жизни человека.

**Развитие изобразительной деятельности.** Интерес к изобразительной деятельности у ребенка возникает в начале второго года жизни. В это время ребенок, действуя беспорядочно с карандашом и бумагой, стремится подражать взрослому, не пытаясь что-то изобразить. Удовольствие ему доставляет сама манипуляция с карандашом. Эта стадия сменяется стадией непреднамеренного рисунка. Теперь в случайном сочетании линий ребенок начинает узнавать знакомые ему предметы («Это - палка», «Это - дорога»).

Собственно изобразительная деятельность возникает позднее, когда ребенок переходит от называния уже нарисованного к словесному формулированию того, что он собирается изобразить («Нарисую дом ... козу...»). Первые графические образы еще мало понятны постороннему зрителю и по-прежнему напоминают случайные сочетания линий, да и сам ребенок быстро забывает и не узнает, что именно он изобразил. Однако вскоре ребенок начинает понимать, что изображение предмета должно иметь сходство с самим предметом. Это находит отражение в том, что ребенок подолгу рисует одни и те же знакомые ему объекты, как бы добиваясь сходства графического образа с оригиналом. Графический образ большинства изображаемых предметов в этом возрасте - замкнутая закругленная линия.

#### **2.2.4. Развитие познавательной сферы**

**Восприятие** в раннем возрасте остается синкретичным и расплывчатым. Узнавание предметов осуществляется по какому-либо случайному, яркому признаку, детали. Это проявляется в том, что ребенок часто рассматривает картинки, фотографии «вверх ногами».

Восприятие развивается по мере овладения ребенком предметной деятельностью, в ходе которой он учится ориентироваться на цвет, форму, размеры предметов (например, при подборе колец пирамидки, частей матрешки, застегивании пуговиц и т.д.). Постепенно ребенок переходит от внешнеорудийной ориентировки в свойствах предметов к зрительной. Например, если в начале второго года дети подбирают вкладыши к отверстиям в игре методом

прикладывания, то на третьем году уже действуют на основе зрительного соотнесения. В памяти ребенка сохраняется представления воспринятых им ранее предметов, которые в дальнейшем выступают в качестве эталонов при восприятии новых предметов (зелёный “как огурец”, круглый “как шарик” и т.д.).

К концу раннего возраста ребенок усваивает представление об основных геометрических формах (треугольник, квадрат, прямоугольник, многоугольник, круг, овал), основных цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный), развивается фонематический слух. Ребёнок, воспринимая слово, ориентируется уже не на его ритмическую и интонационную стороны, а выделяет отдельные звуки родного языка (сначала гласные, а затем согласные).

**Внимание** становится более устойчивым, ребенок теперь может заниматься интересной для него деятельностью до 8-10 минут; оно удерживается не только на предметах, но и на речи (слушает песенки, сказки, стихи), на музыке (восприятие музыки должно поддерживаться собственными движениями ребёнка в такт).

В целом внимание носит произвольный характер; ребёнка привлекает новизна, яркие признаки объектов. Объем внимания остаётся узким (если что-то рассматривает, то перестаёт слушать).

**Память.** Развивается образная память (ребёнок узнаёт близких людей по голосу), вербальная память (растёт словарь, усваивается грамматика родного языка). Память постепенно освобождается от восприятия. Если младенец не столько вспоминает, сколько узнает знакомые объекты, то в раннем возрасте он способен к воспроизведению (ищет мяч под диваном, если он укатился туда накануне).

Развитие получает долговременная память. В начале второго года жизни ребёнок узнаёт знакомых людей после 1,5 - 2 месяцев разлуки, к концу третьего года жизни этот период возрастает уже до 1 года и более. Формируются первичные исполнительные действия (застёгивание пуговиц, умывание и т.п.). Однако эти действия в раннем возрасте не превращаются в устойчивый навык и быстро забываются с прекращением повторений.

Память носит произвольный характер, ребёнок не может выполнить специальных действий с целью запомнить. Основным фактором в запоминании является частота повторений и включение активных действий самого ребёнка (при заучивании стихотворения - притаптывание в такт, хождение в круге и т. п.).

**Воображение** в раннем возрасте развивается в связи с сохранением, накоплением в памяти впечатлений, представлений и выполняет двойную функцию. Во-первых, оно участвует в познании окружающего, в образах дети домысливают непонятное, увиденное; во вторых, предохраняет растущую личность от чрезмерно тяжелых переживаний и душевных травм (отрицательные эмоциональные переживания символически выражаются в героях сказок; в фантазиях дети приписывают себе положительные качества и т.п.). Воображение в это время носит воссоздающий характер и проявляется в том, что ребенок узнает знакомые предметы на картинках, сопереживает героям рассказов, сказок; в игре воспроизводит действия, показанные взрослым.

У ребенка появляется способность к преобразованию образов восприятия, в одном предмете начинает видеть другой (палочка превращается в лошадку, кубик - в мороженое и т.п.).

Основной особенностью **мышления** в раннем возрасте является его *наглядно-действенный* характер. Ребенок устанавливает существенные связи и отношения между предметами путем практических проб. Например, если ломается механическая игрушка, ребенок тут же начинает ее трясти, крутить ее части, как бы методом проб и ошибок пытается ее исправить. Однако уже в раннем возрасте делаются попытки разрешить проблемную ситуацию.

Жаклин (1.8.9). Подходит к закрытой двери, держа в каждой руке травинки. Она протягивает правую руку к ручке дверного замка, но тут видит, что для того, чтобы открыть дверь, ей придется выпустить из рук траву. Она кладет траву на пол, открывает дверь, снова поднимает траву и входит в комнату. Но когда ей захотелось выйти из комнаты, ситуация осложнилась. Она кладет траву на пол и берется за ручку. Но тут она замечает, что, открывая дверь на себя, она сметет прочь траву, которую она положила между дверью и порогом.



Тогда она поднимает ее и кладет за пределами зоны движения двери (из наблюдений Ж.Пиаже).

Оперируя образами, ребенок планирует собственные действия, прогнозирует результат. Это дает основание говорить о возникновении наглядно-образного мышления.

### Вопросы и задания для самопроверки

1. Взяв карандаш и бумагу, Рома сказал, что нарисует козу. Однако, когда рисунок был готов, он развернул его и сказал: «Посмотрите, я нарисовал Аллу Пугачеву». Какие возрастные особенности изобразительной деятельности здесь проявились? Каков примерно возраст ребенка?
2. Почему дети в раннем возрасте часто рассматривают книги, картинки, газеты, держа их перевернутыми?
3. Дайте психологический анализ речевых ошибок:
  - а) Женя (1, 9, 23): «Мама ниська цитать»; (1, 9, 24): «Мама мяся купить»; (1,10,10): «Пацька ба-ба» (Палочка бай-бай), «мясяла» (самовар), «маки» (башмаки); (2, 8, 6): «покуришка» (папироса). (Гвоздев А.Н., 1981, с. 23, 24, 26, 27, 118.)
  - б) Кирюша (1, 8, 22) часто выговаривает: «каландаш» - карандаш; «какан» - стакан; «Андей» - Андрей. (Мухина В.С., 1969, с.41.)
  - в) Витя (2, 6) называет две части круглой коробки: «открыточка» - это часть с дырочками, «закрыточка» - это часть без дырочек. Он же говорит «писачка» - о любом инструменте для письма.
  - д) Лена (3 г.) поет песенку «Елочка». Вместо «мороз *снежком* укутывал», она произносит «мороз *мешком* укутывал». Наташа (2,10) поет эту песенку так: «Порою волк, сердитый волк *с лисою* пробегал» (вместо «*рысцою* пробегал»).
4. Юра пытается починить тележку. Он сначала просто прикладывает колесо к краю тележки рядом с концом оси. После многих проб колесо случайно надевается на торчащий конец оси. Тележка может ехать. Юра очень доволен.

Воспитатель говорит: «Молодец, Юрик, сам починил тележку! Как ты это сделал?» Юра отвечает: «Починил, вот видите!» (Показывает, как вертится колесо). Воспитатель незаметным движением сбрасывает колесо со спицы и вновь обращается к мальчику: «Как ты это сделал, покажи?»

Юра вновь прикладывает его к тележке, но уже быстрее надевает колесо на ось. «Вот и починил!» - радостно заявляет мальчик, но опять не может сказать, как он это сделал.

Определите примерный возраст ребенка. Какие особенности мыслительной деятельности данного ребенка проявились в данном эпизоде?

### **Литература**

1. *Валитова Е.И.* Психология развития ребенка дошкольного возраста. Задачи и упражнения. Минск, 1997, с. 38-74.
2. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Задачи и упражнения по детской психологии. М., 1991, с.32-45.
3. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.* Ступеньки общения: от года до семи лет. М., 1992, с.7-57.
4. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Саратов, 1981.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология. М., 1997, с.120 - 164.
6. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 1996, с. 218-227.
7. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология. М., 1996., с. 118-119, 145-148, 159-160, 168-171, 190-194, 212-215, 249-254.

## **2.3. Дошкольный возраст**

**Д**ошкольный возраст занимает период времени от 3 до 7 лет и включает следующие подпериоды : младший ( 3 - 4 года), средний ( 4 - 5 лет), старший дошкольный возраст ( 5 - 7 лет).

### **2.3.1. Личностное и эмоциональное развитие**

**Л**ичностное развитие. К концу раннего детства в результате кризиса трех лет происходит отделение ребенка от взрослого, что создает предпосылки для возникновения новой социальной ситуации развития. Если в раннем детстве деятельность ребенка осуществлялась в сотрудничестве со взрослым, то в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания, причем не только способен, но и активно хочет действовать сам. В результате его совместная деятельность со взрослым как бы распадается, однако прежнее эмоциональное отношение ребенка ко взрослому не ослабевает. Взрослый продолжает оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, подражать всем сложным формам их деятельности, их

поступкам, взаимоотношениям с другими людьми. Взрослый выступает для ребенка в обобщенной форме как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый - папа, врач, шофер и т.д.) Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б.Эльконин видит в том, что ребенок, являясь членом общества, имеет тенденцию активно входить в жизнь, но не может принять участия в системе общественного труда, так как жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Именно этим объясняется расцвет в период дошкольного детства сюжетно-ролевой игры.

Дошкольное детство характеризуется интенсивным развитием и усложнением *мотивационной сферы*. Если поведение ребенка в раннем детстве не имеет основной линии, мотивы импульсивны и неосознанны, то поступки дошкольника более осознаваемы, появляются новые группы мотивов, регулирующих его поведение. Это прежде всего мотивы, связанные с интересом к миру взрослых. Другая группа мотивов - мотивы игровые, связанные с интересом к самому процессу игры. В старшем дошкольном возрасте в игре на первое место выходят познавательные и соревновательные мотивы. Интенсивно развиваются мотивы самоутверждения, что обусловлено потребностью осознать свою собственную значимость, уникальность.

Но изменения в мотивах поведения состоят не только в том, что меняется их содержание и появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов начинают складываться отношения соподчинения, возникает иерархия мотивов.

По мнению А.Н.Леонтьева, *система соподчиненных мотивов* - важнейшее новообразование дошкольного детства. Подчеркнем, однако, что в младшем и среднем дошкольном возрасте система мотивов легко нарушается под влиянием яркого эмоционального стимула, то есть соподчинение мотивов в этом возрасте неустойчивое, ситуативное.

В одном эксперименте дети 3,5 - 4 лет оказывались в ситуации конфликта мотивов. Они должны были осуществить выбор между малопривлекательным занятием (помочь воспитателю разложить по коробкам полоски бумаги разной длины) и игрой с новыми игрушками.

Иван (4,0): Ой! Какие игрушки красивые! (растерян, смотрит то на игрушки, то на воспитателя). Я сейчас посмотрю только, а потом буду бумажки раскладывать.

Воспитатель: Ну, так ты поможешь мне? Нужно, чтобы ты срочно мне помог, ведь сейчас ребята с прогулки вернутся.

Иван (в замешательстве): Пусть Вам Оля поможет, она все равно ничего не делает (убегает играть). (В.С.Мухина, 1975).

У детей старшего дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое, внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем, во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, то есть опосредованные по своей структуре мотивы. У дошкольника они опосредуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях.

Аналогичный эксперимент проводился с детьми старшего дошкольного возраста. В комнату вносили новый конструктор.

Коля (6,0): Ольга Ивановна, а конструктор новый?

Воспитатель: Да, Коля, новый.

Коля: Очень красивый, да? А сколько в нем деталей?

Воспитатель: Красивый, и деталей много. Так ты мне поможешь?

Коля (вздыхает): Ну хорошо. Я сейчас Вам помогу, а потом с конструктором поиграю. (Мухина В.С., 1975)

**Развитие самосознания.** В дошкольном возрасте благодаря опыту разнообразной деятельности, общению со взрослыми и сверстниками у ребенка накапливаются представления о самом себе, которые дополняются соответствующим отношением к себе.

Наиболее ярко самосознание проявляется в *самооценке*, то есть в том, как ребенок оценивает свои качества и возможности, свои достижения и неудачи. Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. У младшего дошкольника еще нет правильного мнения о себе. Он попросту приписывает себе все положительные, одобряемые взрослыми качества ("Я хороший, потому что мама так говорит"), часто даже не зная, в чем они заключаются.

Когда одного ребенка, утверждающего, что он аккуратный, спросили, что это значит, он ответил: "Я не боюсь." Другие дети, тоже гордящиеся своей аккуратностью, на этот вопрос отвечали: "Не знаю."  
(Мухина В.С., 1975)

В 3 - 4 года ребенок не имеет адекватного уровня притязаний, как правило, завышает свои возможности, не может оценить итог своей деятельности как успех или неудачу.

Трехлетний Дима соревнуется со своей сверстницей Наташей. Экспериментатор показывает ему рисунок медведя, якобы сделанный девочкой:

Экспериментатор: Кто лучше нарисовал мишку?

Дима: Мой мишка лучше, а Наташин хуже.

Экспериментатор: Почему?

Дима: Потому что мой в лифте сидит (и заключает своего мишку в квадрат).

Экспериментатор: Но ведь я не просил лифт рисовать.

Дима: Ну...потому что у моего шерсть есть.

Экспериментатор: А лошадку кто лучше нарисовал?

Дима: Моя лучше.

Экспериментатор: Почему?

Дима: Потому что у моей глаза, уши, рот.

Экспериментатор: А у Наташиной разве их нет?

Дима: И у этой есть (разочарованно)... А зато у моей хвост есть и спина.

Экспериментатор: А у Наташиной?

Дима: Тоже есть (с огорчением).

Экспериментатор: Так почему же твоя лучше?

Дима: Потому что эта (Наташина) слишком круглая (у самого лошадка состоит из двух квадратов, соединенных палочкой). (Субботский Е.В., 1991)

Существенную роль в развитии самосознания дошкольника играет общение со сверстниками. Во-первых, сравнить себя с ровесником ребенку легче, чем со взрослым, ведь взрослый для ребенка - недостижимый эталон. Во-вторых, оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника, в оценке которого он более требователен и объективен.

К семи годам происходит важное преобразование в структуре самооценки. Из общей она становится *дифференцированной*. Ребенок начинает делать выводы о своих достижениях в разных

видах деятельности, замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то - хуже.

Воспитатель: Максим, кто у вас в группе быстрее всех ест?

Максим (6,0): Я, конечно!

Воспитатель: А кто из вас быстрее всех думает на занятиях?

Максим (лицо сосредоточенное, говорит тихо): Миша, он всегда руку первый поднимает. (Урунтаева Г.А., 1996)

В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания - осознание себя во времени. Если первоначально ребенок живет только настоящим, то с накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого, а также осознание своего будущего. Об этом свидетельствуют детские вопросы типа: "Каким я был, когда был маленьким?" или "Каким я буду, когда вырасту?"

**Развитие эмоциональной сферы.** Эмоциональное развитие дошкольника связано прежде всего с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. К изменениям в эмоциональной сфере приводит и установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие эмоциональные переживания дошкольника. Если у детей младшего и раннего дошкольного возраста эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются, то в среднем и старшем дошкольном возрасте эмоции постепенно теряют ситуативность. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций.

Постепенно у детей формируется эмоциональное предвосхищение. Если раньше ребенок испытывал радость от того, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным усвоением первичных этических норм поведения, нравственно-этических категорий ("хороший - плохой", "добро - зло", "правда - ложь") и формированием связанных с ними моральных переживаний. Рождающиеся в дошкольном детстве

нравственные представления и чувства Л.С.Выготский назвал "внутренними этическими инстанциями".

У дошкольника возникает потребность соответствовать положительным этическим эталонам, которая опосредована притязанием на признание других людей. Однако в случае, если снимается социальный контроль, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникающим желанием.

В одном эксперименте при ответе на вопрос: "Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?" подавляющее большинство детей 5 - 7 лет говорили о готовности нарушить правила: "Если я превращусь в невидимку, буду гулять, где захочу", "Один в трамвай сяду". (Л.А.Венгер, В.С.Мухина, 1988.)

Когда же ребенок при сохранении внешнего контроля со стороны взрослого действует, нарушая нормы, это, как правило, сопровождается отрицательными эмоциональными переживаниями.

У детей младшего дошкольного возраста общее эмоциональное отношение (например, к другому человеку, к герою сказки) определяет и моральную оценку. "Он поступил хорошо, потому что он хороший" - так можно обозначить это отношение. Однако уже в этом возрасте у некоторых детей наблюдается несовпадение между оценкой поступка и эмоциональным отношением к герою.

Взрослый: Хорошо или плохо поступил медведь?

Ребенок: Плохо.

Взрослый: Почему он плохо сделал?

Ребенок: Потому что раздавил теремок.

Взрослый: Тебе медведь нравится или нет?

Ребенок: Нравится. Я люблю мишек.

(Д.Б.Эльконин, 1989.)

Подобное несовпадение выступает симптомом возникающей дифференциации непосредственного эмоционального отношения и моральной оценки поступка. Постепенно, в результате усвоения дошкольниками моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его.

Нравственные нормы, даже те, которые ребенок хорошо усвоил, не сразу начинают руководить его поведением.

Первоначально они выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии.

### **2.3.2. Сюжетно-ролевая игра как ведущий тип деятельности**

**И**гра - это особая форма освоения действительности путем ее моделирования. В сюжетно-ролевой игре ребенку впервые открываются отношения, существующие между людьми. Она всегда имеет определенную тему. Дети играют "в семью", "путешествие", "зоопарк". В соответствии с темой строится сюжет игры - это та сфера действительности, те события и факты, которые находят свое отражение в игре. Выбор сюжета ограничен знаниями ребенка. Именно поэтому игры "в семью" являются наиболее распространенными на всем протяжении дошкольного детства.

Младшим дошкольникам сюжет подсказывает игрушка или атрибут, который привлек их внимание. В этом возрасте сюжеты игр неустойчивы, однообразны, берутся из непосредственного окружения. Игры содержат одну, реже две сюжетные линии (например, мама и дочка убирают стол и моют посуду). Часто младшие дошкольники играют в одиночку. Им трудно договариваться между собой, распределять роли и игровой материал. Продолжительность игр у детей 3 - 4 лет составляет в среднем 10 - 15 минут. Основным содержанием игры является воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами. Воссоздание в игре отношений наблюдается в очень ограниченном, узком круге сюжетов.

Так, играя в обед, малыши режут хлеб, варят кашу, моют посуду, при этом многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается на тарелки, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержанием игры становятся исключительно действия с предметами. (В. С. Мухина, 1975)

С возрастом сюжеты игр становятся разнообразнее, появляются сюжеты из любимых сказок, к бытовым сюжетам присоединяются профессиональные, а затем и социальные. Дети начинают планировать сюжет до начала игры в соответствии со своими интересами. Четко выделяется тема игры. Увеличивается длительность игр. Так, у старшего дошкольника



игры могут длиться от нескольких часов до нескольких дней. Если в младшем дошкольном возрасте большое значение имеет руководство игрой со стороны взрослого, то постепенно организация и руководство играми переходят к самим детям. Игры становятся коллективными. Основным содержанием игр в старшем дошкольном возрасте являются отношения между людьми и подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

Роль, которую берет на себя ребенок, разыгрывая тот или иной сюжет игры, представляет из себя соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях.

Для младших дошкольников выполнять роль - это прежде всего выполнять определенные действия (например, выполнять роль воспитательницы - это значит кормить детей, укладывать их спать, гулять с ними.) По мере того, как дети становятся старше, роль начинает включать больше элементов отношений между людьми (например, изменение содержания роли воспитательницы заключается в переходе от изображения действий, при которых дети выступают только как фон для деятельности, к изображению отношений между воспитателем и детьми).

Выполнение роли дает дошкольнику возможность изображать другого человека (прежде всего, взрослого), учит сдерживать свои непосредственные побуждения, поступать личными желаниями, демонстрировать общественно одобряемый образец поведения.

В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры постепенно вытесняются играми с правилами (например, "в резиночки", "в классики"). Эти игры становятся любимыми играми детей, и готовит их к этому сюжетно-ролевая игра, в которой они учатся выполнять правила, определяемые ролью. Отношение ребенка к правилам изменяется на протяжении дошкольного возраста. Младший дошкольник легко нарушает правила и не замечает, когда это делают другие, так как не осознают смысла правил. Постепенно правила становятся осознанными. Дошкольник сознательно выполняет их, объясняя следование им необходимостью.

Гриша (6,0) заведует почтовым ларьком, продает марки, бумагу, карандаши, конверты. У ларька очередь, и Гриша едва успевает удовлетворять просьбы

всех покупателей. По поручению экспериментатора Леша бежит к Грише и говорит: "Вас заведующий почтой к телефону зовет." Гриша: "Я не могу, у меня очередь." Леша: "Они подождут." Гриша не сходит с места и продолжает свою работу. Окончив ее (все продав), он задвигает кубиком окно и только потом идет к телефону. Затем подходит к экспериментатору: "Меня звали к телефону, но я не пошел. У меня очередь была." (Д.Б.Эльконин, 1978.)

Разновидностью игр с правилами являются дидактические и подвижные игры ("Море волнуется раз", игры - эстафеты). Правила в таких играх выделены до начала игры и открыты для ребенка. Дидактическая игра специально создается взрослым в обучающих целях. Она, как и сюжетно-ролевая, социальна по своему происхождению. Но если в ролевой игре дошкольник осваивает смыслы человеческой деятельности, то в дидактической - общественно выработанные способы умственной деятельности.

В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка - оно становится произвольным. Особое значение для развития произвольности в старшем дошкольном возрасте приобретают именно игры по правилам. Д.Б.Эльконин отмечал, что произвольное поведение рождается в коллективе детей в ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку. Ребенку дошкольного возраста еще трудно осуществить самоконтроль за выполнением правил игры, и эту функцию берут на себя другие дети. Именно поэтому Д.Б.Эльконин назвал игру *"школой произвольного поведения"* (Д.Б.Эльконин, 1978.)

Игра всегда предполагает использование игрового материала, который, как правило, применяется не в своем собственном значении, а как заместитель других предметов. Первое использование ребенком предметов в качестве заместителей относится к раннему детству, однако расцвет игры с предметами-заместителями приходится на дошкольный возраст. Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В.Штерн). Но, как считал Л.С.Выготский, перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Главное условие состоит в том, чтобы с предметом-

заместителем можно было воспроизводить хотя бы рисунок действия, выполнять ту же функцию, что и с замещаемым.

При выборе предметов-заместителей Игорь (5,0) исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, что пол-спички будут Мишуткой, целая спичка - Мишкой-мамой, коробок постелькой для Мишутки, но не согласен с тем вариантом, где Мишуткой будет коробок, а постелью - спичка. "Так не бывает,"- говорит он. (В.С.Мухина,1975.)

Использование предметов-заместителей обогащает детскую игру, расширяет возможности моделирования действительности и способствует развитию знаково-символической функции сознания.

К старшему дошкольному возрасту сокращается количество предметов, вовлекаемых в игру, что, вероятно, говорит о двух моментах: во-первых, о формировании новообразований в сфере мышления и воображения, что позволяет осуществлять действия с предметами во внутреннем плане; во-вторых, собственный интерес перемещается из сферы предметно-орудийных действий в сферу межличностных отношений.

Сюжетно-ролевая игра требует участия других детей. Уже в 3-4 года ребенок интенсивно общается со сверстниками: дети могут меняться игрушками, помогать друг другу, однако, содержание игры еще не дает оснований для устойчивого общения. С развитием игровых умений и усложнением замыслов игры дети начинают вступать в более длительное общение друг с другом. Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к необходимости договариваться с другими детьми, вместе организовывать игру, включающую несколько ролей.

В сюжетно-ролевой игре между детьми складываются ролевые и реальные отношения. Первые определяют выбор и распределение ролей, проявляются в требованиях, замечаниях, которые регулируют ход игры. Выделяется ребенок-лидер, который осуществляет руководство игрой и нередко навязывает товарищам непривлекательные роли. Чем старше ребенок, тем более выражено его стремление к совместной деятельности со сверстниками в игре, тем более он склонен согласиться выполнять непривлекательную роль только ради того, чтобы войти в игру.

Взрослый: Кем ты чаще всего бываешь в играх?

Максим (6,0): Зверями, там...

Взрослый: Почему?

Максим: Потому что какая роль достанется, того и играю. Если роли не хватает, иду к другим играть (Г.А.Урунтаева, 1996).

Опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхищать их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

В сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности дошкольника. Игра влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем в условиях лабораторных опытов. Способность замещать предметы другими, брать на себя различные роли ложится в основу развития воображения. Сюжетно-ролевые игры, особенно игры по правилам, стимулируют развитие мышления ребенка. Действуя с предметами-заместителями, ребенок учится мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Игра в большой мере способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане представлений. Необходимость объясняться со сверстниками в игре стимулирует речевое развитие дошкольника. Именно в игре формируются первые развернутые формы диалога, а также так называемая *объяснительная речь*. Именно в игре речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его деятельности. Идет развитие речи как знаковой формы деятельности. Продуктивные виды деятельности ребенка - рисование, конструирование - на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой интерес, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), освобождаясь от влияния игры.

### 2.3.3. Развитие общения

**Н**а протяжении дошкольного возраста изменяются содержание и формы активности ребенка в его общении с другими людьми.

Сфера социальных отношений "ребенок - взрослый" значительно расширяется. Ребенок общается не только с родителями и близкими, но и с воспитателями, преподавателями, посторонними людьми.

Если в раннем детстве общение ребенка со взрослыми было связано с конкретной ситуацией, то в дошкольном детстве в связи с развитием речи ребенок переходит на новый уровень общения со взрослым. Общение становится *внеситуативным*. Его содержанием могут стать предметы, явления и события, которые нельзя увидеть в данный момент.

Существуют две формы внеситуативного общения - познавательная и личностная.

В младшем дошкольном возрасте возникает *внеситуативно-познавательная* форма общения ребенка со взрослым. Она включена в совместную со взрослым деятельность, но уже не в практическую, а познавательную. Познавательный мотив становится ведущим мотивом общения, а взрослый выступает в качестве "энциклопедиста", способного ответить на любой вопрос, сообщить необходимую информацию. Основным коммуникативным средством становится речь.

В дошкольном возрасте отношение взрослого приобретает для ребенка особую важность. Это связано с возникновением у дошкольников потребности в уважении взрослого, что определяет их чувствительность к оценкам старших и повышенную обидчивость.

В одном эксперименте дошкольники 3 и 5 лет выполняли простые задания (строили домики из кубиков, раскладывали картинки и т.д.), а взрослый, наблюдая за детьми, время от времени хвалил их или делал замечания в очень вежливой форме. Трехлетние дети не обращали внимания на замечания взрослого и спокойно продолжали интересное для них занятие. Пятилетние вели себя иначе: хмурились, отворачивались от взрослого, а если замечаний было

слишком много, вообще отказывались выполнять задания. (Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О., 1992.)

В 6-7 лет детей начинают привлекать события, происходящие среди людей - человеческие отношения, нормы поведения. Ребенку важно понять сущность требований взрослого, утвердиться в своей правоте. Возникает самая сложная и высшая форма общения со взрослым в дошкольном возрасте - внеситуативно-личностная. В разговорах начинают преобладать темы не о животных, природе, предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Для ребенка становится очень важно получить оценку тех или иных качеств и поступков (как своих, так и других детей).

Подчеркнем, что строго фиксирована в онтогенезе только последовательность появления форм общения, но не их связь с возрастом. Бывает, что дети до конца дошкольного возраста остаются на уровне ситуативно-познавательного общения, а у многих дошкольников вообще не формируется общение на личностные темы.

Общение дошкольника со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Во-первых, контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, смехом, кривляньями. В общении дошкольников друг с другом наблюдается много экспрессивно-мимических проявлений, от ярко окрашенного негодования ("Ты чего берешь?!") до бурной радости ("Смотри, что получилось!"). Вторая особенность контактов дошкольников состоит в отсутствии жестких норм и правил, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым. В общении со сверстниками дети более раскованны, используют самые неожиданные слова, передразнивают друг друга ("Здравствуйте, Ольга Владимировна! Наташка, привет! У меня жвачка есть! Хочешь?") Третья особенность заключается в преобладании инициативных высказываний над ответными. Ребенку важнее высказаться самому, чем выслушать другого. В итоге беседа с ровесником часто не получается. Четвертая отличительная особенность общения дошкольников состоит в том, что оно значительно богаче по своему назначению, функциям: здесь и управление действиями партнера, и контроль его действий, и навязывание собственных образцов, и совместная игра, и постоянное сравнение с собой.

В возрасте 4 - 6 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. Дошкольники учатся налаживать деловое сотрудничество, согласовывать свои действия для достижения цели, уступать друг другу ("Ну ладно, ты будешь капитаном, а я - твоим помощником").

На пятом году жизни у детей начинает проявляться склонность к конкуренции, соревновательности. Они постоянно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения. Содержанием потребности в общении становится стремление к признанию и уважению.

В 6 - 7 лет у небольшого числа детей наблюдается внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками, у других намечается тенденция к ее развитию. Основной потребностью в общении становится стремление к сотрудничеству с товарищами. Это связано с усложнением игровой деятельности, которая ставит ребенка перед необходимостью договариваться и заранее планировать свою деятельность. Возникает интерес к личности ровесника, дошкольник начинает видеть в нем равную себе личность. Внеситуативно-деловая форма общения учит видеть в партнере самоценную личность, понимать его мысли и переживания.

Подведем итог: общение со взрослыми и сверстниками способствует развитию разных сторон личности ребенка. В общении со взрослым дошкольник учится говорить и делать, как надо, слушать и понимать другого, усваивает новые знания. В общении со сверстниками он учится выражать себя, управлять другими, вступать в разнообразные отношения.

#### ***2.3.4. Развитие речи***

**Р**азвитие речи дошкольника идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Уже младшие дошкольники легко вступают в контакт с близкими и посторонними людьми, являясь его инициаторами. Однако их речь пока ситуативна. Она представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью, при

знакомстве с новыми предметами, явлениями ("Как называется...", "Зачем?..", "Куда?.." и т.д.) Эта речь вполне ясна собеседнику, но непонятна постороннему лицу. Ребенок говорит о том, что связано с его эмоциональными переживаниями, говорит короткими, оборванными предложениями, многие части рассказа заменяются жестами и изобразительными действиями, заменяет названия вещей или людей местоимениями и говорит, словно уверен, что собеседник сам был свидетелем происшедшего события ("А он-то как ему даст! А он тогда бац, бац и все!"). Вопросы собеседника с целью уточнения того, о чем ведется рассказ, лишь мешают рассказчику, вызывают его недовольство.

В среднем дошкольном возрасте возникает контекстная, надситуативная речь. Ребенок теперь сам заботится о том, чтобы рассказ был понятен слушателю, сопровождает его пояснениями ("Тогда он, мальчик-то, и рассказал все дедушке...")

Самой сложной формой речи в дошкольном возрасте является объяснительная речь, возникающая в совместной со сверстниками деятельности, когда нужно объяснить условия игры, устройство игрушки и т.д. Дошкольник испытывает затруднения и при слушании объяснений, и при самостоятельном построении объяснительной речи, поэтому она часто подменяется ситуативной.

Дошкольный возраст является периодом, когда обнаруживается наибольшая чуткость к языковым явлениям. Дошкольники проявляют большой интерес к звуковой форме слова: намеренно видоизменяют слова, учитывая их исходную форму, упражняются в сочинении рифм ("Ты медведь, а я мишутчик", "Ты лев, а я левунчик"). Это способствует усвоению морфологической системы родного языка. На пятом году жизни появляются попытки осмыслить значение слов и объяснить их происхождение ("клеить - клей"). Часто это приводит к ошибочным результатам, если смысловое истолкование следует за звуковым сопоставлением ("горы - город", "трава - отравить"). Язык становится для ребенка предметом анализа. К концу дошкольного детства он овладевает сложной системой грамматики родного языка, владеет словообразованием, правилами составления предложений. Появляются первые развернутые формы диалогической речи.



В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей приходится наблюдать склонность к монологизированию. Дети иногда говорят вслух, ни к кому не обращаясь. Эту монологическую речь Ж.Пиаже назвал *эгоцентрической*. По мнению Ж.Пиаже, эгоцентрическая речь не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, это речь для себя. Будучи речью для себя, она не учитывает точки зрения другого. Эгоцентрическую речь Ж.Пиаже противопоставлял речи социализированной, выполняющей функцию сообщения информации. Ж.Пиаже считал, что эгоцентрическая речь является генетически первичной, а речь социальная развивается из нее или по крайней мере путем ее вытеснения.

Л.С.Выготский, уделивший значительное внимание проблеме эгоцентрической речи, считал, что эгоцентрическая речь является промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка. Поначалу она обслуживает автономную деятельность дошкольника по решению практических задач в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности. Постепенно эгоцентрические речевые высказывания переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. К концу дошкольного возраста этот этап становится внутренним, и эгоцентрическая речь превращается во внутреннюю.

Рассмотрим основные функции речи дошкольника. В дошкольном детстве усложняется связь речи и мышления. Речь становится орудием мышления. Слово начинает фиксировать результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Речь перестраивает чувственное познание, изменяет соотношение мышления и действия. Перемещаясь с результата деятельности на ее начало, речь начинает выполнять планирующую функцию.

Дошкольное детство характеризуется возникновением знаковой (символической) функции речи. Освоение различных форм деятельности (игры, рисования и др.) приводит к отделению слова от ситуации и началу его функционирования по законам, присущим знаково-символическим системам. Слово начинает употребляться ребенком как своеобразный знак, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

У дошкольника нарастает сознательное отношение к речи. В 5 - 7 лет она становится произвольным самостоятельным процессом. Выделяется особая речевая деятельность в виде бесед, слушаний, рассуждений. Речь превращается в умственную интеллектуальную деятельность.

Итак, в дошкольном детстве происходит интенсивное развитие, во-первых, всех сторон речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя), во-вторых, ее форм (контекстной, объяснительной) и функций (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой.)

### **2.3.5. Развитие познавательной сферы**

**Д**ошкольный возраст - это период, когда происходит колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование зачатков произвольного внимания.

**Восприятие.** Одной из главных линий развития восприятия в дошкольном детстве выступает усвоение детьми сенсорных эталонов. *Сенсорные эталоны* - это выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений объектов (А.В.Запорожец). Эти представления характеризуются обобщенностью, так как в них закреплены наиболее существенные качества. Эталоны образуют определенные системы, например, решетка фонем родного языка, спектр основных цветов, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков.

Сравнительно полным набором эталонов формы и цвета ребенок овладевает примерно к 4 - 5 годам. Представления же о величине предметов дошкольник усваивает с большим трудом, так как система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном возрасте. Восприятие величины предметов развивается у ребенка через ее отношение к величине других предметов ("слон большой, а лошадь меньше слона").

К концу дошкольного возраста у большинства детей складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции. Если первоначально ребенок оценивает пространственные отношения исключительно с точки зрения положения в пространстве его самого, то усвоение слов-

обозначений ("над-под", "за-перед") приводит его к пониманию относительности пространственных отношений в зависимости от точки отсчета.

Утро. Андрей и Кирилл пришли ко мне в постель.

Андрей: Хочу в серединку.

Кирилл его не пускает. Андрей все-таки втиснулся.

Кирилл: А вообще все в серединке. Ты, Андлюша, если лежишь с той стороны, тоже будешь в селедине: там стенка, там шкаф, а ты в селедине. Шкаф тоже в селединке: там кловать, а там двель - шкаф в селедине. И двель в селединке: там шкаф, там зелкало - двель в селедине. И дом наш тоже в селединке: там дом Эдика, а там класный дом. И улица в селединке. (Мухина В.С., 1975)

Ориентировка во времени представляет для дошкольника большие трудности, так как время не имеет наглядной основы и воспринимается опосредованно на основе совершаемой деятельности. Дошкольник долго не понимает объективного движения времени, его независимости от воли и действий людей.

"Мама, когда будет мой день рождения?" - спрашивает мальчик (4г., 4 мес.)- "Через два дня, послепослезавтра." -"Сколько раз я должен лечь спать?" - "Три раза." Мальчик лег в кровать, три раза "всхрапнул" и заявил, что настал его день рождения. (А.А.Люблинская, 1971)

Небольшие и конкретные отрезки времени, например, утро-вечер, день-ночь, час, минута, дети учатся определять исходя из того, что они могут успеть сделать за это время. Что касается представлений о длительных периодах, то они на всем протяжении дошкольного детства остаются недостаточно определенными. Дошкольникам недоступно понимание таких категорий, как год, век, эпоха и т.п.(даже старшие дошкольники считают, что поскольку бабушка живет уже давно, она, конечно, видела и Суворова, и Пушкина, и Петра 1).

Наряду с усвоением сенсорных эталонов идет развитие действий восприятия (перцептивных действий), имеющих в своей основе преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Ведущим становится зрительное восприятие.

**Память и воображение.** В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная память, а преобладающим видом воображения, особенно в младшем и среднем дошкольном возрасте, остается воссоздающее воображение.

Основное содержание памяти и воображения дошкольника составляют представления, то есть сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов. Младший дошкольник преимущественно выделяет наиболее яркие признаки предметов, не замечая других, нередко более важных. Поэтому ранние детские представления характеризуются слитностью, бессистемностью, отрывочностью. Развитие и перестройка памяти и воображения связаны прежде всего с изменениями в познавательных процессах - восприятии и мышлении. Развитие мышления приводит к тому, что дети начинают прибегать к простейшим формам обобщения, а это в свою очередь обеспечивает систематизацию представлений и, как следствие, - возникновение обобщенных, осмысленных, четко дифференцированных образов. Ребенок переходит от оперирования отдельными, оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций. Эти особенности представлений отчетливо выступают в разных видах деятельности дошкольника.

В одном исследовании после прослушивания рассказа С.Я.Маршака "Пожар" детей просили нарисовать картинку о пожаре. Младшие дошкольники в своих рисунках отразили бесформенные желто-красные пятна, по-видимому, огонь. У 4 - 5-летних детей из этого слитного образа выделились основные предметы: горящий дом, люди-пожарники на автомобиле. Причем в своем воображении некоторые дети механически соединили известный им из практики автомобиль с пожарными, с лошадью из рассказа С.Я.Маршака: лошадь оказалась запряженной в пожарный автомобиль. В рисунках более старших детей образ пожара еще более дифференцирован, появляются люди, помогающие пожарникам заливать дом, вещи, которые люди выбрасывают из окон. Изображение становится сюжетной картиной. Слитные вначале образы воображения превращаются в творческие комбинации путем произвольного комбинирования имеющихся представлений (Люблинская А.А., 1971).

Воображение дошкольников остается преимущественно произвольным. Однако старшие дошкольники уже могут произвольно вызывать представления и комбинировать их в соответствии с конкретной целью.

Деятельностью, в которой интенсивно формируется воображение, является игра. На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Так, в игре ребенок 3 - 4 лет не может вообразить действие с предметом. Он представляет стул кораблем или кубик кастрюлькой только тогда, когда действует с ними. Постепенно необходимость во внешних опорах отпадает. Происходит интериоризация действий воображения - переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к представлению действий с ним в уме. Игра может происходить и без видимых действий, целиком в плане представления.

Кирилка (6 лет) расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа.

- Что ты делаешь? Ты заболел?

- Нет. Я играю.

- Как же ты играешь?

- Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит.

(Венгер Л.А., Мухина В.С., 1988)

Развитие памяти в дошкольном детстве характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и воспроизведению.

Когда детям 3 - 3,5 лет предъявляли серию картинок с просьбой их рассмотреть и другую серию с просьбой запомнить, подавляющее большинство детей вели себя совершенно одинаково. Бросив на картинку беглый взгляд, ребенок тут же отводил его в сторону и просил взрослого показать другую картинку. Некоторые дети пытались рассуждать по поводу изображенных предметов, вспоминали случаи из прошлого опыта, однако никаких действий, направленных на то, чтобы запомнить, у детей не наблюдалось. (В.С.Мухина, 1975)

Примерно в четырехлетнем возрасте происходит важнейшее изменение в памяти - она приобретает элементы

произвольности, причем наиболее яркие проявления произвольного запоминания наблюдаются в условиях сюжетно-ролевой игры.

Дима (4 г.9 мес.) выполняет роль покупателя. Не только выслушивает экспериментатора, но и произносит за ним названные слова, а некоторые просит повторить. При передаче поручения называет правильно три слова и после безуспешной попытки вспомнить ("вот, что еще...вот") заявляет: "Все, остальное забыл." (Люблинская А.А., 1971)

Произвольное запоминание вначале является преимущественно механическим, и только в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать и использовать некоторые приемы запоминания. При специальном обучении и контроле со стороны взрослого дошкольнику становятся доступны логические приемы запоминания: смысловое соотнесение и смысловая группировка, классификация, соотнесение с ранее известным. О наличии таких приемов говорит, например, тот факт, что ребенок изменяет при воспроизведении порядок названных ему слов, объединяя их по значению.

**Внимание** ребенка младшего дошкольного возраста не является произвольным. Ребенок внимателен до тех пор, пока у него сохраняется интерес к воспринимаемым объектам. На этапе перехода от непроизвольного внимания к произвольному важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. В развитии произвольного внимания ребенку помогают, например, рассуждения вслух. Первоначально взрослый организует внимание ребенка при помощи словесных указаний. Позднее ребенок начинает сам словесно обозначать те предметы и явления, на которые следует обратить внимание. По мере развития планирующей функции речи ребенок становится способным заранее организовывать свое внимание на предстоящей деятельности. Так, выполняя задание по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в 10 - 12 раз чаще, чем младшие дошкольники.

Хотя дошкольник и начинает овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной, малопривлекательной

деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными.

В дошкольном детстве увеличивается объем внимания: ребенок может действовать уже с 2 - 3 предметами. Возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий. Внимание становится более устойчивым. В то же время, уже в дошкольном детстве наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости, времени сосредоточения внимания у разных детей. Это, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, их физического состояния, условий воспитания.

**Мышление.** Основной вид мышления ребенка-дошкольника - наглядно-образное мышление. Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметами и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу.

На протяжении 4 - 5 года жизни дети постепенно переходят к решению задач нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным. Простейшим примером такой задачи может служить отбивание мяча от стенки: прямой результат действия здесь - удар мяча о стенку, косвенный - возвращение его к ребенку. При решении задач с косвенным результатом средние дошкольники постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме.

В одном эксперименте детей учили устанавливать шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатывался на заранее заданное расстояние (например, прокатывался через воротца и останавливался за ними). Дети 3 - 4 лет каждый раз добивались результата путем проб: помещали шарик то в одном, то в другом месте, пока не получали правильного решения. Но стоило изменить расстояние, на которое должен был прокатываться шарик, как пробы начинались заново. Средние дошкольники, получив достаточный опыт, улавливали связь между положением шарика на наклонной плоскости и расстоянием, которое он пройдет, и при перестановке ворот сразу ставили шарик на нужное место. (Л.А.Венгер, В.С.Мухина, 1988)

При решении задач с косвенным результатом начинает складываться новая, более высокая форма наглядно-образного мышления - наглядно-схематическое. Наглядно-схематическое мышление сохраняет образный характер, но сами образы становятся другими: в них отражаются не отдельные предметы и их свойства, а связи и отношения между предметами.

Наглядно-схематические формы мышления достигают у среднего дошкольника высокого уровня обобщенности. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность в ситуации решения задач, основанных на выявлении и понимании скрытых свойств вещей, которые нельзя ни увидеть, ни представить в форме наглядной модели. Попытки решить такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. К таким задачам относятся придуманные швейцарским психологом Жаном Пиаже задачи на "сохранение" количества вещества. В своих экспериментах Ж.Пиаже показал, что для дошкольника характерно отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета.

Ребенку показывали два одинаковых стакана, в каждом из которых налито одинаковое количество воды. После того, как ребенок понял, что вода разлита поровну, экспериментатор переливал содержимое одного из стаканов в другой, более высокий и узкий. Естественно, уровень воды в стакане повышался. Ребенка спрашивали, в каком из стаканов жидкости больше. Дети 4 - 5 лет обычно указывали на тот, в котором уровень жидкости выше.

Этот опыт демонстрирует важную особенность детского мышления - нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Ребенок не может представить себе количество вещества отдельно от его уровня: в образном мышлении они слиты между собой. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим знаки, то есть к отвлеченному логическому мышлению.

Ж.Пиаже характеризовал детское мышление как эгоцентрическое. Эгоцентризм, или центрация - это центральная особенность мышления ребенка, которая проявляется в том, что он не может себе представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир



другие люди. В одной из ранних работ Пиаже (1932) обратил внимание на яркое проявление эгоцентризма при решении детьми задачи "о трех братьях". Суть такого решения заключается в том, что, правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не может правильно указать, сколько братьев у кого-либо из его братьев, то есть встать на точку зрения одного из своих братьев. Так, например, если в семье два брата, то на вопрос: "Сколько у тебя братьев?" - ребенок правильно отвечает: "У меня один брат, Поль." На вопрос же: «Сколько братьев у Поля?» - он отвечает: «У Поля нет братьев.»

Эгоцентрическая умственная позиция обуславливает своеобразие детской логики, детских представлений о мире. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление "реализмом". Назовем другие особенности детской логики. Это синкретизм (осмысливание ребенком предмета по одной несущественной, наиболее акцентированной для него детали), соположение (отсутствие связи между суждениями), нечувствительность к противоречию и др.

Детям показывали разные предметы и предлагали сказать, будет ли предмет плавать или утонет, если его опустить в воду.

Экспериментатор показывает ребенку ключ.

Ребенок: Он потонет. Он железный и тяжелый.

Экспериментатор показывает обрубок дерева.

Ребенок: Он будет плавать. Он деревянный.

Экспериментатор: А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь этот брусок тяжелый.

Ребенок: Это я так сказал. Деревянное все равно будет плавать, хоть и целое бревно.

Экспериментатор показывает ребенку железную коробочку.

Ребенок: Она потонет. Она железная.

Экспериментатор бросает коробочку в воду. Коробочка плавает.

Ребенок (смущен, берет коробочку в руки, смотрит на нее): Она хотя и железная, но пустая внутри. Поэтому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает.

(Венгер Л.А., Мухина В.С., 1988)

По мнению Ж.Пиаже, эгоцентрическая позиция присуща детям, находящимся на дооперациональной стадии развития интеллекта (2-7 лет), когда ребенок еще фактически не применяет прямых и обратных операций, связанных с употреблением понятий. Для того, чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от эгоцентризма к децентрации, от неумения различать собственную и другие точки зрения к более объективной позиции в познании вещей, других людей и самого себя. Исследуя феномен децентрации" (эгоцентризма), Д.Б.Эльконин и его сотрудники показали, что в ролевой коллективной игре происходят основные процессы, связанные с преодолением эгоцентризма. В игре происходит и познавательная, и эмоциональная децентрация. Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей, формируется механизм координации своей точки зрения с другими возможными.

В старшем дошкольном возрасте начинают закладываться основы словесно-логического мышления. Эти изменения связаны прежде всего с установлением более тесных отношений между мышлением и речью. Такие взаимосвязи приводят к появлению развернутого мыслительного процесса-рассуждения и к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности. У младших дошкольников высказывания о процессе решения практической задачи следуют за соответствующими действиями. На следующем этапе речь начинает предвосхищать действие, выполняя планирующую функцию. Это позволяет ребенку улавливать и применять при решении задач смысловые связи, выходящие за пределы зрительного поля. Постепенно ребенок переходит от словесного планирования к решению конкретных задач целиком в плане словесного рассуждения.

Предпосылкой для развития словесно-логического мышления служит возникновение в конце раннего детства знаковой функции сознания (под ней понимают способность замещать предмет при помощи другого предмета, рисунка, слова). Однако слово и другие формы знаков долго не могут

применяться детьми для решения мыслительных задач. Для того, чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия. По данным исследований, многие понятия дети усваивают еще в старшем дошкольном возрасте в условиях специально организованного обучения. Но между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются существенные различия. Л.С.Выготский показал, что эти отличия касаются как формы, так и содержания стоящих за словом обобщений. С точки зрения формы обобщения дошкольника носят преимущественно образный характер, а их содержание лишь постепенно приближается к "взрослым" понятиям. Они не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью. Для дошкольника характерно мышление комплексами и "предпонятиями", в которых объекты объединены между собой далеко не всегда существенными и даже далеко не всегда общими для них особенностями.

Шестилетнюю девочку попросили отобрать из множества картинок те, на которых изображены животные. "Лошадь - животное." - "Почему ты так думаешь?" - "Она ест траву и возит людей..." "Медведь - животное." "Почему?" - "Он живет в лесу. Он косолапый." "Слон тоже животное. Он в Африке живет. Вот еще лиса животное. Она зайчиков ловит." (Мухина В.С., 1975)

Принципиально важным моментом в развитии мышления является освоение дошкольником мыслительных операций. В основе всех мыслительных операций лежит анализ и синтез. Дошкольники сравнивают объекты, замечая даже незначительные признаки отличия, в то время как нахождение сходства чаще вызывает затруднения. У дошкольника изменяется характер обобщений. Дети постепенно переходят от оперирования внешними признаками к раскрытию более существенных для предмета признаков. Более высокий уровень обобщения позволяет ребенку освоить операцию классификации, которая предполагает отнесение объекта к группе на основе видо-родовых признаков. Развитие умения классифицировать предметы связано с освоением понятий, расширением представлений об окружающем мире и умением

выделять в предмете существенные признаки. Более точные обобщения дошкольники делают относительно тех предметов, с которыми активно взаимодействуют: мебель, посуда, одежда, игрушки.

Таким образом, можно выделить главные линии развития мышления в дошкольном детстве: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

### **2.3.6. Индивидуальные различия**

**В** дошкольном возрасте происходит формирование качеств личности, которые, начиная оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность ребенка. Они складываются в условиях сложного взаимодействия биологических и социальных факторов (природных особенностей, передающихся по наследству, и условий жизни, воспитания и обучения).

Наиболее существенные индивидуальные различия касаются прежде всего темпа психического развития, который первоначально зависит от врожденных особенностей, однако, в последующем определяется и другими (средовыми) факторами. Даже дети, воспитывающиеся в условиях одной и той же культуры, имеют различные сроки возникновения возрастных кризисов развития, темпы овладения отдельными видами деятельности, развития психических процессов.

Уже в дошкольном детстве выявляются варианты психического развития, отклоняющиеся от нормативного. С одной стороны, случаи особенно быстрого и яркого развития (дети-вундеркинды), раннего проявления способностей (музыкальных, математических); с другой - случаи задержки психического развития, умственной отсталости. Наблюдаются индивидуальные различия в формировании самосознания - в динамике самооценки, направленности притязаний, а также в полоролевой идентификации.

Различия индивидуально-типологических особенностей дошкольников ярко проявляются в своеобразии их

темперамента и характера. В развитии ребенка довольно рано обнаруживаются психодинамические свойства. Например, эмоциональность, экспрессивность, импульсивность, экстраверсия - интроверсия проявляются уже в младшем дошкольном возрасте (В.С.Мерлин, 1986). Всем дошкольникам присущи такие особенности нервной системы, как близость к слабому типу, преобладание процессов возбуждения над процессами торможения, общая слабость возбуждения и торможения. Однако указанные выше особенности не у всех детей проявляются одинаково, равно как и специфические свойства каждого типа темперамента наиболее ярко обнаруживаются у уравновешенного (сангвиник), инертного (флегматик) и слабого типов (меланхолик) (А.И.Захаров, 1986).

Дошкольники заметно отличаются друг от друга в выраженности черт характера. Особенности характера можно пронаблюдать в играх, в общении со взрослыми и сверстниками. Одним детям присущи жизнерадостность, активность, самостоятельность, другим - склонность к беспокойству, робость, впечатлительность, третьим - замкнутость, повышенная ранимость. Своеобразие черт характера бывает настолько выразительным, что это дает право говорить об акцентуациях характера уже применительно к детям старшего дошкольного возраста. Наиболее часто приходится наблюдать дошкольников с гипертимным, шизоидным, истероидным (преимущественно у девочек) и тревожным типом акцентуации характера (А.И.Захаров, 1986).

Вопрос об индивидуальных различиях детей, проявляющихся в деятельности и общении, достаточно актуален для дошкольной психологии. По данным исследований, уже в старшем дошкольном возрасте формируется индивидуальный стиль деятельности (В.С.Мерлин, 1986), для усвоения которого первостепенное значение имеет конструктивная деятельность и игра. В общении со сверстниками среди дошкольников довольно рано выделяются как дети, обладающие яркими лидерскими качествами, так и дети, избегающие общения. Дети, обнаруживающие уже в дошкольном возрасте признаки социальной изоляции, как правило, имеют в дальнейшем личностные и коммуникативные проблемы: они застенчивы, стремятся к одиночеству, имеют заниженную самооценку. По мнению ряда исследователей,

такое поведение связано с высокой познавательной мотивацией и сниженной потребностью в общении (Л.Н.Галигузова, 1996).

### **2.3.7. Психологическая готовность к школьному обучению**

**Г**отовность к систематическому обучению в школе - важнейшее новообразование дошкольного возраста. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых семи лет жизни, она обеспечивает переход ребенка к новой для него позиции школьника.

Важнейший аспект психологической готовности к школе связан с *развитием познавательной сферы* дошкольника. Подчеркнем, что знания сами по себе еще не выступают показателем готовности к школьному обучению. Значительно более важным является уровень развития познавательных процессов - восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, а также познавательного отношения к миру. К концу дошкольного возраста у ребенка должны быть сформированы элементы произвольной памяти, он должен владеть несложными приемами логического запоминания, уметь наблюдать, произвольно воображать и управлять собственной речевой деятельностью. Дошкольник должен уметь дифференцированно воспринимать объекты действительности (так называемая перцептивная зрелость), не только видеть их внешние признаки, но и понимать внутреннюю сущность, устанавливать причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы, сравнивать, обобщать и анализировать, что предполагает определенный уровень развития мышления. Этот традиционно выделяемый аспект школьной зрелости - интеллектуальная зрелость - включает также развитие тонкой моторики руки и сенсомоторной координации.

Психологическая готовность к школьному обучению не исчерпывается возможностями формирования у детей определенных, пусть даже значимых для будущей учебной деятельности знаний, умений и навыков. Степень готовности к школе - это в значительной мере вопрос *социальной зрелости* ребенка, которая проявляется в стремлении дошкольника стать более взрослым, занять новое место в системе общественных отношений, выполнять общественно значимую и общественно

оцениваемую деятельность, в качестве которой для ребенка начинает выступать учебная деятельность. К семи годам в результате развития *аффективно-потребностной сферы* у детей возникает новая "внутренняя позиция школьника", включающая в себя сочетание широких социальных мотивов учения, связанных с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, и познавательной мотивации, связанной с потребностью в познавательной активности и в овладении новыми знаниями (Л.И.Божович, 1972). Сформированность "внутренней позиции школьника" можно выявить с помощью несложного эксперимента, например, в игре "в школу". Дети, характеризующиеся наличием "внутренней позиции школьника", предпочитают роль ученика, а не учителя, и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение и т.д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают роль учителя, а вместо конкретной учебной деятельности - игру в перемены, разыгрывание прихода и ухода из школы и т.д. Однако, уровня развития мотивационной сферы, включающего сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни, достигают лишь немногие дети к семи годам.

Особенности строения аффективно-потребностной сферы будущего школьника можно выяснить с помощью несложной диагностической методики на психическое пресыщение.

В качестве задания испытуемым предлагается заполнять точками нарисованные на листе бумаги круги. Когда появляются признаки психического пресыщения, вводят учебный мотив - испытуемому сообщают, что качество и количество сделанного задания оцениваются школьной отметкой, и на "пятерку" надо сделать не менее страницы. На следующем этапе вводится игровой мотив - ребенку предлагается игра-соревнование двух участников, в которой побеждает тот, кто первым заполнит страницу. После окончания эксперимента делается вывод о побудительной силе игрового и учебного мотива для данного ребенка. (Гуткина Н.И., 1993)

Социальная зрелость далеко не всегда совпадает с интеллектуальной. Если ребенок не готов к принятию социальной позиции школьника, то даже при наличии у него

необходимых знаний, умений и навыков он не будет успешен в школе. Такие первоклассники ведут себя по-детски, учатся очень неровно. Их успехи налицо, если занятия вызывают у них непосредственный интерес. Но если его нет и дети должны выполнять задание из чувства долга и ответственности, то такой первоклассник делает его небрежно, наспех, ему трудно достичь нужного результата.

Для школьного обучения особое значение приобретает *произвольность поведения*. По мнению Д.Б.Эльконина, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе. Поэтому у ребенка, идущего в школу, должен быть сформирован тот низший уровень произвольности, на который опирается обучение в первом классе, а именно: умение сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, самостоятельно выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Дети при воспроизведении литературных текстов часто заменяют одни слова другими. Например, вместо слова "изба" говорят "дом", вместо "жандармы" - "милиционеры", вместо "изгородь" - "забор" и т.д. О каких закономерностях развития памяти свидетельствуют данные факты?

2. Один из наиболее известных экспериментов Ж.Пиаже - тест "трех гор". Ребенку показывают макет, на котором представлены три горы разной высоты, взаимно закрывающие друг друга, каждая из которых имеет какой-то отличительный признак - домик, реку, спускающуюся по склону, снежную вершину. Затем ребенку предлагают найти среди нескольких рисунков тот, на котором горы изображены так, как их видит ребенок. Испытуемый сравнительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который изображает его собственное видение. Дайте психологическое обоснование данного феномена.

3. Дети часто говорят вместо "не хотите" - "не хочете", вместо "богаче" - "богатее". Какая закономерность развития речи лежит в основе таких ошибок?

4. В эксперименте детям дошкольного возраста задавались вопросы, на которые были получены соответствующие ответы.

Надя (5 лет):



- Почему рыба не тонет?
- У нее есть хвост.
- Почему человек не тонет?
- Он плавает и руками загребает.

Коля (4 г.5 мес.):

- Почему маленькая лодка не тонет?
- Потому что она легкая.
- А почему гвоздик маленький, а тонет?
- Потому что он металлический.

Проанализируйте ответы детей. Охарактеризуйте особенности их мышления, назовите причины его алогичности.

5.А.А.Люблинская приводит следующие высказывания детей дошкольного возраста:

"Я удрал и придеру обратно".

"Ну что мы здесь покушенные сидим?"

"Как дам тебе, так сразу полетишь вверх кармашками!"

"Дождик не прошел, а выкапался".

Объясните особенности речи детей.

6. Намереваясь рисовать, Сережа сказал, что нарисует барабанщика. Однако, когда рисунок был готов, мальчик заявил, что он нарисовал поезд.

Закономерно ли подобное явление? Для какого возраста оно характерно? С какими особенностями мышления связано?

7. Митя увидел в первый раз в зоологическом саду волка в клетке, протянул к нему руку и спросил: "А Альма почему здесь живет?" (Альмой зовут собаку соседей).

Какие особенности памяти ребенка здесь проявились? Определите примерный возраст мальчика.

## Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы развития мотивационной сферы ребенка //Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.,1977, с. 7-45.
2. *Венгер Л.А., Мухина В.С.* Психология. - М.,1988, с. 63-68, 70-80, 134-162, 199-220.
3. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.* Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992, с. 66-72, 115-124.
4. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.,1993, с. 7-19, 62-68.
5. *Люблинская А.А.* Детская психология. - М., 1971, с. 206-295.

6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986, с. 139-153.
7. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М., 1975.
8. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995, с. 231-255.
9. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. - М., 1991, с. 19-59.
10. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. -М., 1996, с. 77-80, 98-115, 119-124, 216-244.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978, 169-271.

## **2.4. Младший школьный возраст**

### **2.4.1. Личностное и эмоциональное развитие младшего школьника**

**С** переходом к обучению в школе ребенок включается в систематически организованную деятельность. Если раньше он был волен в выборе своей деятельности, сам решал, включаться ему или нет, например, в игру, а включаясь, достаточно вольно развивать сюжет, то теперь его деятельность оказывается регламентированной. Результативность его оценивается обществом через оценку учителя.

Внутренне ребенок готов к переменам, поскольку к 7 годам он уже начинает осознавать себя не только субъектом деятельности, но прежде всего субъектом общественных отношений. Игра уже обесценивается в глазах ребенка, поскольку он стремится к более значительной деятельности. Семь лет - это кризисный момент в жизни ребенка, поведенческими признаками которого является утрата наивности и непосредственности, манерничанье. Л. С. Выготский объяснял это обобщением переживаний, "интеллектуализацией аффекта". Теперь у него возникает осознание своих внутренних переживаний, понимание того, что значит "я радуюсь", "я добрый", возникает внутренняя жизнь. Это позволяет в будущем действовать не только под диктатом наличной ситуации, но и внеситуативно, в соответствии со свободно принятой внутренней позицией.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, ее формирование обуславливает

главнейшие изменения в психических процессах, особенностях личности ребенка на данной стадии онтогенеза (А. Н. Леонтьев, 1981). С точки зрения Э. Эриксона, здесь решается вопрос, как в будущем в случае неудачи будет вести себя личность. Вариантов ответа два: первый - личность будет проявлять трудолюбие и стремление к самосовершенствованию; второй - у нее будет возникать чувство социальной и психологической неполноценности. Ответ на этот вопрос во многом зависит от отношений ученик - учитель. Учитель является центром его жизни (даже в тех случаях, когда ребенок "не принимает" педагога), на нем "завязывается" эмоциональное самочувствие ребенка. В случае неудачи учитель должен критиковать не личность ребенка, а результат его деятельности, высказывая уверенность в будущем.

Несложившиеся отношения с учителем могут породить страхи, тревоги, нежелание ходить в школу, "школьный невроз".

В младшем школьном возрасте активно развивается *самосознание*, одним из проявлений которого является *самооценка*. Дети этого возраста уже начинают различать "я реальное" и "Я идеальное". Однако в этом возрасте она остается слабо дифференцированной, тяготеет к черно-белой полярности. Так, "я боюсь отвечать у доски" означает почти то же самое "я - трус". У младших школьников уже встречается самооценка разных типов: адекватная, завышенная, заниженная, причем в одном виде деятельности она может отличаться от самооценки в других. Например, в рисовании ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой - переоценивать, в пении - недооценивать себя. Самооценка в значительной мере связана с оценками педагога. Так, характеризуя себя, младший школьник часто повторяет оценки учителя.

В этом возрасте формируется мотив достижения, стремление овладеть школьными навыками не хуже, чем сверстники. Появляется способность управлять поведением на основе принятого решения, долгосрочной поставленной цели.

У младшего школьника активно формируются нравственные суждения, представления. Жан Пиаже задавал детям разных возрастов один и тот же вопрос: «Кто из двух мальчиков заслуживает большего наказания: Пьер, который разбил 10 тарелок, помогая матери накрывать на стол; или Жак, без спросу взявший из шкафа конфету и разбивший при этом всего одну тарелку?» До 7 лет дети чаще указывают на Пьера, после 7 лет -

на Жака. Таким образом, до 7 лет ребенок склонен судить о поступках по важности их последствий, а после 7 лет он судит о них скорее по обусловившим их намерениям.

**Эмоции.** У младших школьников чаще всего преобладает жизнерадостное, бодрое настроение. На уроке или на перемене в играх они оживлены, веселы, школьные оценки вызывают выраженные удовольствие или неудовольствие.

Развивается осознанность своих и понимание чужих эмоций. Однако, как выяснилось в исследованиях Н.С.Лейтеса и П.М.Якобсон, семилетний ребенок часто не умеет правильно воспринимать выражение гнева, страха и ужаса. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств ( по отношению к окружающим). Например, доброжелательный или недоброжелательный стиль общения педагога легко транслируется ученику вследствие его повышенной внушаемости и впоследствии может стать привычкой.

В этом возрасте происходит интенсивное формирование нравственных чувств (чувство товарищества, дома, чести); интеллектуальных чувств (любопытность, удивление, сомнение, удовольствие от удачного решения задачи); эстетические чувства - особые чувства наслаждения, переживания, испытываемые при восприятии прекрасного. Эмоциональная сфера приобретает в этом возрасте все большую произвольность. Это связано с созреванием ЦНС, а также с тормозящим влиянием воспитания. Младшие школьники уже осознают свои внутренние переживания (чувство стыда, страха, гордости) и пытаются сдерживать их проявления. Например, если младшего школьника действительно беспокоят страхи, то он, в отличие от маленького ребенка будет скрывать их от родителей. Желание казаться взрослым, с одной стороны, помогает преодолевать страхи, а с другой, заставляет стыдиться открыто их выставлять.

Мальчики гораздо чаще испытывают и скрывают свои страхи, чем девочки. Во-первых, они больше рискуют получить неодобрение, критику уважаемого ими учителя (как правило, учительницы) из-за несоответствия образцу “хорошего ученика”, поскольку, как пишет В.Е. Коган (1991, с.118): “Мальчики оказываются перед необходимостью едва ли ими осознаваемого, но от этого не более легкого выбора: “быть хорошим учеником или быть хорошим мальчиком”; педагог

женщина, как отмечают и педагоги, и психологи, испытывает глубокие симпатии к Томам Соерам на страницах книги, но никак не в классе. Во-вторых, мальчики восприимчивы к представлению о том, что бояться - "не по-мужски".

Утаивание также характерно для мальчиков и девочек, сильно ориентированных на успех. По их мнению, признать страх - значит по своему расписаться в своей неудаче. Это может заставить делать все возможное, избегая выставлять на показ истинную природу страха или показать свой страх в присутствии других.

Страхи, тревога, постоянно присутствующие в жизни ребёнка, могут приводить к психическому напряжению, истощению, так называемому "*школьному неврозу*". Это требует от родителей и учителей внимательного отношения к эмоциональному здоровью ребёнка. Американские психологи Р. Каркуфф и Т. Грегори выделили 4 уровня эмпатического понимания учителем ученика .

1. Учитель игнорирует эмоциональные проявления ученика, вызывая в нём чувство обиды или даже враждебности .

2. Учитель реагирует на эмоциональные проявления ученика, но это реакция не на подлинные чувства ученика, а на чувства, которые сам учитель неверно приписывает ученику.

3. Учитель реагирует с достаточным пониманием чувств ученика, лежащих на поверхности, но не реагирует или интерпретирует неправильно более глубокие чувства ученика.

4. Учитель реагирует не на поверхностное проявление чувств ученика, а на его скрытые, глубинные чувства, помогая тем самым ученику осознать, почему он чувствует то, что он чувствует.

Психологи констатировали, что большинство учителей не поднимаются выше первых двух уровней, что, очевидно, не способствует эмоциональному благополучию учащихся. Более того, как показывают последние исследования (И. В. Дубровина, 1995) количество тревожных детей среди младших школьников почти в 5 раз повысилось по сравнению с 80-ми годами. В тех же исследованиях показано, что в 90-е годы произошло изменение "качества" страхов, тревожности младших школьников. Если раньше наибольшую тревогу вызывали "санкции" со стороны школы (двойки, замечания и др.), то теперь они уступают место так называемым "домашним неприятностям", среди которых значительное место занимают

переживания родителей и других родственников (“Мама будет расстроена, скажет: “Мне опять ходить, унижаться из-за твоей двойки”, “Учительница нажалуется бабушке, у неё больное сердце”). Произошло резкое увеличение ответов с явным неприятием школы и учителя; причиной детской тревожности чаще становится неблагополучие в общении со сверстниками, чувство собственной неполноценности. Последнее ранее встречалось только у подростков. Всё это, вероятно, свидетельствует о негативном влиянии на эмоциональное здоровье младших школьников сложившегося в стране социально-экономического положения.

#### **2.4.2. Адаптация к обучению в школе**

**С**амо поступление в школу является для многих детей сложным испытанием. Каждый ученик сталкивается хотя бы с одной из следующих проблем:

- ◆ режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);
- ◆ коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);
- ◆ проблемы взаимоотношений с учителями;
- ◆ проблемы, связанные с изменением семейной обстановки (Г. В. Бурменская и др., 1990).

Первые 4 - 7 недель обычно являются периодом адаптации к обучению в школе (для некоторых детей он длится весь год, даже на фоне хорошей успеваемости). В это время одни дети отличаются повышенной шумливостью, носятся в перемены по коридорам, на уроках невнимательны, дерзят учителю; другие дети, напротив, зажаты, скованны, излишне робки, при малейшем замечании плачут. У первоклассника может возникнуть нарушение сна, аппетита, капризы, возрастает интерес к игрушкам для самых маленьких. Последнее свидетельствует о регрессии личности на пройденные стадии развития вследствие фрустрированности базовых потребностей.

В исследовании Г.М.Чуткиной выявлено три *уровня адаптации детей к школе*. Назовем основные характеристики каждого из них.

*Высокий уровень адаптации.* Первоклассник положительно относится к школе; учебный материал усваивает легко; внимателен, при выполнении заданий не требует внешнего контроля, решает усложненные задачи, в классе занимает благоприятное статусное положение.

*Средний уровень адаптации.* Посещение школы не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным, дружит со многими одноклассниками.

*Низкий уровень адаптации.* Отношение к школе индифферентное или отрицательное; нередко жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; учебный материал усваивается фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; требуется контроль со стороны. Сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Успешность адаптации зависит от адекватности самооценки ученика, его внутрисемейного статуса и статуса в группе сверстников, уровня подготовленности к школе, отношений с учителем.

### **2.4.3. Развитие общения**

**В**заимоотношения младших школьников опосредуются успешностью в обучении. Высокий статус в группе одноклассников обычно имеют хорошо успевающие дети. Однако не знания, успеваемость являются значимыми сами по себе, они преломляются через отношение учителя к ребенку, поскольку отношение учителя легко транслируется ученикам. Это особенно характерно для 1 - 2 класса. На третьем году обучения личность учителя становится менее значимой, контакты с товарищами становятся более тесными, дети уже более независимы в установлении межличностных отношений, все большую роль в выборе партнера начинает играть оценка его нравственных качеств, наличие общих интересов.

Общение со сверстниками осуществляется в этом возрасте по принципу половой гомогенизации (В. В. Каган, 1991). Мальчики и девочки образуют однородные (гомогенные) по полу группы, отношения между которыми часто описываются как “половая сегрегация”. Дети разбиваются на два противоположных лагеря со своими правилами и ритуалами поведения; измена “своему” лагерю презирается и осуждается, а отношение к другому лагерю принимает форму противостояния.

Игры мальчиков подчеркнута маскулинны: война, спорт, приключения, “мужские” кружки по интересам. Девочки в своем кругу обсуждают литературных и реальных “принцев” и “рыцарей”, заводят первые тетрадки, в которые записывают лирические песни, стихи и фольклорные премудрости, часто кажущиеся взрослым примитивными и пошловатыми, вникают в “женские” дела (обмениваются выкройками, кулинарными рецептами и др.)

Младший школьный возраст - это время *полоролевого развития* через самоопределение в системе полоролевых стандартов и отношений. Это развитие включает в себя возникновение интереса к противоположному полу, проявляющееся в своеобразном ухаживании. Мальчику надо, не вызывая осуждения сверстников, показать девочке, что он выделил ее среди других девочек и обратить ее внимание на себя, например, дернуть за косу. Девочка же, не вызывая осуждения сверстниц, должна отреагировать на это. Эти внутренне противоречивые задачи решаются через систему внешне агрессивных (мальчики) действий. От хулиганства эти действия отличаются тем, что всегда происходят публично, совершаются в понятном для самих детей условно-символическом контексте и не несут в себе злости или желания обидеть даже тогда, когда выглядят весьма задиристыми. В жалобах девочек обычно присутствует оттенок оповещения других о проявленном внимании. Отсутствие его может вызвать у девочек чувство “обойденности”, своей непривлекательности. Одна очень серьезная четвероклассница сказала: “Удивительно глупые у мальчишек ухаживания! По мне-то никто даже портфелем по спине не треснул - почему?” Девочки сами провоцируют мальчиков на такое проявление внимания, всячески подтрунивая над ними.

Особенности поведения в период половой гомогенизации нередко вызывают у взрослых тревогу и стремление призвать



детей “к порядку”. Однако, если воспитатели все же добиваются “успеха”, это мешает полному и развернутому прохождению закономерного этапа развития. Наверстывание его в последующем выражается в “застревании” на инфантильно-агрессивных способах ухаживания тогда, когда оно должно переходить к более зрелым формам.

#### **2.4.4. Развитие познавательной сферы**

**О**сновная закономерность развития познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение) - это превращение их из “натуральных” (Л. С. Выготский) в “культурные”, т.е. в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные.

**Восприятие** отличается слабой дифференцированностью, что проявляется часто в том, что дети путают предметы, имеющие определенные сходства (цифры 6 и 9, буквы Е и З и др.). Высокая эмоциональность восприятия часто приводит к тому, что дети хуже воспринимают схематические и символические изображения, чем наглядные. При восприятии незнакомых форм нередко наблюдается их опредмечивание (круглое - “как яблоко”, удлинённый - “как огурчик”, квадрат - “как коробочка”).

К возрастным особенностям восприятия можно отнести также его нецеленаправленность. Например, при рассматривании картины, при чтении текста ученики перескакивают от одной части к другой, с одной строчки на другую, пропускают слова, детали.

Определённые трудности возникают при восприятии пространства (путают плоскостные и объёмные фигуры) и времени. Исторические даты часто являются для них абстракцией, они иногда совсем не понимают отдалённости событий во времени. К возрастным особенностям восприятия времени относятся также недооценивание маленьких интервалов и переоценивание больших. Потому трудно ожидать от младшего школьника, что он вовремя придет с прогулки.

**Внимание.** В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие произвольного внимания. Однако конкурирующим с ним по-прежнему остается непроизвольное внимание. Дети легко отвлекаются при появлении новых

раздражителей (новый костюм, новая прическа учителя, громкое замечание и т.п.).

Узким остается объем внимания, что проявляется, например, в том, что дети не могут одновременно рассматривать картину и слушать рассказ о ее авторе; выполняют арифметическое действие, но тут же забывают, с какими числами совершали действия.

Внимание пока мало устойчиво, поэтому учителю приходится прилагать значительные усилия для его поддержания. Этому способствует эмоциональная насыщенность урока, большой объем образного материала, разнообразие содержания и видов деятельности.

**Память.** В этот период получают развитие все виды памяти. Большую роль в учебной деятельности младших школьников продолжает играть произвольное запоминание. Легко запоминается то, что интересно, что вызывает сильные чувства (песни, стихи, сказки).

Эффективность запоминания словесного материала нарастает по сравнению с дошкольниками, однако отстает от среднего школьного возраста. На протяжении всего младшего школьного возраста наглядный материал запоминается лучше, чем словесный.

Получает развитие произвольное запоминание. В первое время у младших школьников недостаточно развит самоконтроль. Первоклассники часто проверяют себя только с внешней стороны (повторил ли он материал столько раз, сколько сказал учитель, не отдавая себе отчета в том, сможет ли воспроизвести материал на уроке). В начале обучения основным приемом является многократное прочитывание всего материала и проговаривание про себя, при ответе ученик стремится к дословному воспроизведению. Однако со второго класса получает интенсивное развитие логическая память. Это проявляется в том, что ученики заменяют малознакомые трудные слова на более привычные (вместо «строение» - «дом», вместо «рукавичка» - «варежка»); пропускают детали, передают основное; меняют порядок изложения; дополняют своими подробностями; обобщают, дополняют собственными суждениями. Однако рациональные способы запоминания лишь начинают складываться и требуют целенаправленной поддержки педагога.

**Мышление** младшего школьника интенсивно развивается и преодолевает путь от наглядно - действенной и конкретно - образной форм, от допонятийного к словесно - логическому мышлению на уровне понятий. Конкретность мышления проявляется в том, что первоклассник не делает число объектом своей мысли, оно неразрывно связано с определенными предметами. Числовые операции он производит, не отвлекаясь, а опираясь на конкретные предметы или представления. Легче он может считать, используя пальцы и палочки. В процессе обучения математике учащиеся переходят от действия с предметами к действию в уме, опираясь на представления и слова. Это дает возможность им оперировать с числами, отвлекаясь от конкретных предметов.

На уроках русского языка конкретность мышления приводит к затруднениям при объяснении выражений, имеющих переносное значение (например, выражение “легкая рука” объясняется как “высохшая рука больного человека”); вследствие затруднений в абстрагировании формы от конкретного содержания допускают ошибки при определении части речи определенных слов (например, слово “спать” часто относят к существительным, т. к. оно не означает движения; слово “ветер” - к глаголам, т. к. оно означает движение).

Учащимся длительное время легче проанализировать конкретные факты и сделать соответствующие выводы, чем привести примеры к общему положению, т. е. они раньше овладевают индукцией, а дедукция появляется позже.

В этом возрасте формируется *понятийное мышление*. Понятия в своем становлении проходят ряд стадий. На первой учащиеся выделяют функциональные признаки предметов (“корова - она дает молоко, лошадь - на ней ездят”). На второй стадии формирования понятий ученики просто перечисляют известные им признаки и свойства, не отличая существенные от несущественных, общие от частных. (“огурец - плод, он растет в огороде, зеленый, в нем много воды, вкусный, внутри него семечки”). На высшей ступени выделяют общие, существенные признаки и свойства у ряда единичных предметов, синтезируют и обобщают их.

М.Н. Шардаков, исследовавший закономерности развития *мыслительных операций* в этом возрасте, выявил, что операции анализа и синтеза развиваются от практически - действенной, чувственной формы к умственной. Анализ для младших

школьников является более легким мыслительным процессом и развивается значительно быстрее, чем синтез. А. Валлон (1956, с.204) писал: “ ... ребенок показывает себя гораздо более способным отделить элементы от целого, которые даны ему сразу, чем объединить то, что встречалось ему раздельным, и смело создать новую группировку.” При выполнении операции сравнения младшие школьники легче находят различие и труднее сходство предметов. Они часто подменяют сравнения простым разложением предметов: сначала ученик рассказывает, что знает об одном предмете, явлении, а потом - о другом. Особенно сложным является сравнение предметов и явлений, с которыми нет возможности непосредственно действовать, а также тех, которые обладают большим количеством признаков или их признаки скрыты. Выполняя операцию абстрагирования, ученики часто выделяют внешние, яркие признаки предметов, а также легче выделяют свойства предметов и явлений, чем связи и отношения, которые существуют между ними. Особенностью операции обобщения является то, что ученики часто объединяют предметы не по их общим признакам, а по функциональным связям.

Например, при задании разложить на группы заданные слова ученик предлагает решения:” Молоко, масло - масло получают из молока; снег, холодильник, вода, термометр - вода к снегу подойдет, снег из воды, термометр можно со снегом, термометром можно измерить температуру снега.”

По данным Ж. Пиаже, в младшем школьном возрасте появляется представление о сохранении количества, причем дети достигают понимания разных видов сохранения не одновременно, а последовательно: сохранение для дискретных величин понимается раньше, чем для непрерывных. Сначала появляется представление о сохранении количества, т.е. понимание того, что масса вещества остается той же самой, если к предмету не было ничего добавлено или если от него не было ничего взято, а просто он приобрел другую форму. Двумя годами позже появляется представление о сохранении веса и еще позже - о сохранении объема, измеряемого количеством вытесненной жидкости.

Переход к систематическому обучению в школе изменяет ориентировку ребенка в окружающей действительности, создает возможности усвоения научной картины мира.

## Вопросы и задания для самопроверки

1. В повести Н.Носова «Витя Малеев в школе и дома» отец помогает сыну решить задачу, говоря, что это такая же задача, какую решали в классе. На что сын отвечает:
  - Где же, такая? Там про плотников, которые строили дом, а здесь про каких-то жестянщиков, которые делали ведра.
  - Эх ты! - говорит папа. - В этой задаче нужно было узнать, во сколько дней 25 плотников построили 8 домов, а в этой нужно узнать, во сколько б жестянщиков сделают 36 ведер. Обе задачи решаются одинаково.(Н. Носов, 1986, с.21).

Какими возрастными особенностями мышления младшего школьника можно объяснить затруднения Вити Малеева?
2. Какие особенности взаимоотношений первоклассников проявились в следующем примере:

«Что это у тебя щека расцарапана?» - спрашивает бабушка у внучки-первоклассницы. «Это мне Ира сделала, - тоном жалобы начала быстро объяснять девочка. - Я взяла книгу посмотреть, а она стала у меня отнимать ...» И когда на основании ее рассказа бабушка сказала, что значит Ира злая, нехорошая девочка, то совершенно неожиданно для себя получила энергичный отпор. Отстранив личную обиду, девочка воскликнула: «Нет, она хорошая, у нее всегда «пятерки!»» (А.И.Щербаков, 1987, с.113).
3. Младшему школьнику предлагают оценить как справедливое или ошибочное следующее утверждение (из теста Белларда): «Я очень рад, что я не ем луковицу, т.к., если я люблю их, я должен буду всегда есть их, а я ненавижу есть неприятные вещи». Школьник начинает критиковать исходные посыпки: «Луковицы не неприятны», «Это неправильно - не любить их» и т.п. (Ж. Пиаже, 1994, с.603).

Дайте психологическую интерпретацию ответов.
4. Младшего школьника просят сравнить ель и березу. Ответ: «У ели иголки, ель не сбрасывает их даже зимой; у березы - листья и ствол белый». Какие возрастные особенности мышления младшего школьника проявились в ответе?
5. Студентка, проходившая педагогическую практику во 2 классе, решила организовать с детьми КВН, в связи с чем предложила им разделиться на две команды так, как они сами желают. По какому принципу, скорее всего, произошло деление? Дайте психологическое обоснование ответу.

6. Ученик получил задание расклассифицировать слова во все возможные группы и объяснить, почему так объединил. Вот его рассуждения: «Верблюд с самолетом нельзя; если бы был корабль, я бы объединил верблюда и корабль, потому что верблюд - корабль пустыни; верблюд с молоком можно объединить, потому что верблюжата пьют молоко; верблюд можно с водой - он стремится к воде; верблюд и соль: ведь верблюд соль-то любит; соль и снег - солью посыпают снег». Дайте психологическую характеристику данному ответу.

### Литература

1. *Годфруа Ж.* Что такое психология. - В 2-х томах. Т.2., 1992, с.26.
2. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. - М., 1991, с. 115-138.
3. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. -М., 1997., с. 120-139.
4. *Липкина А.И.* Самооценка школьника. - М., 1976.
5. *Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т.* Психология младшего школьника. М., 1976.
6. *Мухина В.С.* Возрастная психология. - М., 1997, с. 251-346.
7. *Немов Р.С.* Психология. - В 2-х томах. Т.2. - М., 1994, с.171-180.
8. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. - М., 1996, с.270-282.
9. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1981, с. 88-103.

## 2.5. Подростковый возраст

**К** подростковому возрасту принято относить период от 11 до 15 лет. Указанные возрастные границы являются условными, т.к. велики индивидуальные различия. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие - позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности подростка.

### **2.5.1. Пубертатный кризис. Психофизиологическое развитие.**

**П**убертатный период - одна из критических стадий в развитии организма, когда происходит преобразование центральных звеньев системы, присущей предыдущему периоду, в новую систему, необходимую для последующего развития. Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении, что связывают чаще всего с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Наблюдающиеся в пубертатный период изменения бывают столь значительны, что для их описания используют такие выражения как "гормональная буря", "эндокринный шторм" и др. Увеличивается рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем "скачок роста" приходится на 13 - 15 лет, а у девочек интенсивное увеличение роста начинается на два года раньше. Изменяются пропорции тела, появляется подростковая угловатость.

Необходимо отметить, что ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме. Это состояние удачно выразил американский подросток: "В 14 лет мое тело будто взбесилось". *Эмоциональную нестабильность* усиливает появляющееся в процессе полового созревания сексуальное возбуждение. По мнению многих психологов, подросток еще бисексуален, но тем не менее, в этот период половая идентификация достигает нового, более высокого уровня. У подростка отчетливо проявляется ориентация на образцы мужественности и женственности, однако в себе он может сочетать как традиционно мужские, так и традиционно женские качества.

В подростковом возрасте благодаря бурной перестройке организма резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый *образ физического "Я"*. Подросток остро переживает действительные и мнимые изъяны внешности. Причем, согласно исследованиям, юноши чаще, чем девушки, положительно оценивают свою внешность и физические

данные. Девушки в этом плане уязвимее, чаще считают себя некрасивыми и непривлекательными или стыдятся своего тела.

На образ физического "Я" и самосознание в целом оказывает влияние темп полового созревания. Подростки с ранним физическим созреванием оказываются в наиболее выгодном положении; акселерация создает более благоприятные возможности личностного развития. Подростки с ранним физическим развитием обычно более уверены в себе и держатся спокойнее.

В этот период могут впервые возникать или заметно обостряться разного рода патологические реакции, связанные с развитием психических (а иногда и соматических) заболеваний или значительными затруднениями процесса формирования личности. "Переходный возраст, - писал Л.С. Выготский, - предьявляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституциональных задатков и предрасположений, которые до того находились в латентном состоянии" (Л.С.Выготский, 1984, с. 170).

### **2.5.2. Личность подростка**

**П**одростковый возраст - остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, весьма характерными становятся негативизм, дисгармоничность в строении личности, смещение установившейся системы интересов и направленностей ребенка. С другой стороны, подростковый возраст отличается множеством позитивных факторов: возрастает самостоятельность, более разнообразными и содержательными становятся межличностные отношения, расширяется сфера его деятельности и т.д. Важно, что этот период характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. В этом возрасте особое положение начинает занимать общение, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски компании, конфликты, выяснения отношений и пр.).



Новообразованием подросткового возраста является "чувство взрослости" как особая форма самосознания. По Д.Б. Эльконину, "чувство взрослости" есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Чувство взрослости не зависит напрямую от полового созревания и проявляется в стремлении к самостоятельности, желании оградить важные стороны своей жизни от вмешательства родителей. Подростки претендуют на равноправие в отношениях с взрослыми и идут на конфликты, отстаивая свою "взрослую" позицию. Хотя претензии на взрослость часто бывают нелепыми, а образцы для подражания не лучшими, ребенку необходимо пройти через такую школу отношений, примерить на себя различные социальные роли, найти свою нишу в системе личностных взаимоотношений. Если на основе чувства взрослости подростку удастся развернуть новую ведущую деятельность - интимно-личностное общение, то к концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание, в котором совершается отрицание взрослости, благодаря переориентации на себя. Подросток осознает: я НЕ взрослый. И именно поэтому ставятся задачи саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации, характерные для юношеского возраста.

Необходимо подчеркнуть еще одну важную особенность подросткового возраста - его личностную нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом.

Анна Фрейд отмечала: "Подростки ...считают себя центром Вселенной, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование... С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой - они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность

самого примитивного характера". (Фрейд А. 1993, с. 108).

В начале подросткового возраста, примерно в 11 - 12 лет, у подростка возникает интерес к своему внутреннему миру. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким он хотел бы быть. В этот период формируется "Я-концепция" - система внутренне согласованных представлений о себе, образов "Я". Противоречивость его положения, изменение структуры социальных ролей и уровня притязаний - все это актуализирует процесс самосознания. Познать себя ему помогают окружающие, в которых он смотрит как в зеркало, в поисках сходства и различия. Образы "Я", которые создает в своем сознании подросток, разнообразны - они отражают все богатство его жизни, но сочетание их еще негармонично. Отдельные черты диссонируют. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе. Иногда случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании.

Открытие своего внутреннего мира - радостное и в то же время драматическое переживание. Внутреннее "Я" не совпадает с "внешним" поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Происходит осознание своей уникальности, неповторимости и вместе с этим чувство одиночества. Подростковое "Я" расплывчато, оно нередко переживается как ощущение внутренней пустоты. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении.

"Странное чувство сейчас преследует меня, - пишет в дневнике восьмиклассница - Я чувствую одиночество. Раньше я, наверное, была центром общества, а теперь - нет. Но, как ни удивительно, меня это не задевает, не обижает. Мне стало нравиться одиночество. Мне хочется, чтобы никто не влезал в мою жизнь, у меня полное равнодушие ко всем, но не к себе..." (Кон И.С., 1989, с. 86).

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему "Я-концепции".

### 2.5.3. Развитие общения

Одна из главных тенденций подросткового возраста - переориентация с общения с родителями, учителями и вообще старшими на **общение с ровесниками**, и это объясняется рядом причин.

Во-первых, общение со сверстниками - это важный специфический канал информации; по нему подростки обсуждают то, что не могут сообщить родителям, например, о сексуальных взаимоотношениях.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Групповые игры, совместная деятельность вырабатывают навыки социального взаимодействия, умения соотносить личные интересы с общественными. Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, служит ценной жизненной школой.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности облегчает подростку автономизацию от взрослых и дает чувство эмоционального благополучия.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе переплетения двух потребностей: обособления и потребности включенности в какую-либо группу или общность. Усиливается потребность в автономии, неприкосновенности своего личного пространства. Типичная черта подростковых групп - чрезвычайно высокая конформность. Отстаивая свою независимость от старших, подростки некритично относятся к мнениям собственной группы. Неокрепшее "Я" нуждается в сильном "Мы", которое, в свою очередь, утверждает в противоположность каким-то "они".

В общении подростков отмечается ряд особенностей. Подростки, будучи постоянно озабочены сами собой и предполагая, что другие разделяют их озабоченность, обычно действуют в расчете на некую воображаемую или реальную аудиторию.

Известный режиссер А. Эфрос писал: "Взрослые иногда плачут в театре. Подростки почти никогда не плачут. У него, у подростка, нет мужества на индивидуальную реакцию, а детское простодушие и умение "быть собой" он уже утратил. Что подумает рядом сидящий товарищ? - вот чем постоянно озабочен подросток". (Кон И.С., 1989, с. 157).

Кроме того, преувеличивая свою уникальность, подростки создают свой "личный мир", вымышленную биографию, поддержание которой требует постоянных усилий. Поэтому подростковое общение часто является напряженным, имеет двойной план. Например, телефонный разговор для человека становится не просто обменом информацией, но и способом самоутверждения; поэтому важно, сколько бывает звонков, кто кому звонит и т.п.

Еще одна значимая сфера отношений подростков - **отношения со взрослыми**, прежде всего с родителями. Влияние родителей становится к этому периоду ограниченным, подросток переориентируется на общение со сверстниками, но его ценностные ориентации, понимание социальных проблем, нравственные оценки событий зависят в первую очередь от позиции родителей. Таким образом, родители, семья остаются важной референтной группой.

Переходный возраст - период *эмансипации* ребенка от родителей, т.е. процесс отделения от семьи, индуцируемый стремлением подростка к самостоятельности и автономии. Эмансипация может быть *эмоциональной*, показывающей, насколько значим для подростка эмоциональный контакт с родителями по сравнению с привязанностями к другим людям (дружбой, любовью), *поведенческой*, проявляющейся в том, насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери, или *нормативной*, показывающей, ориентируется ли подросток на те же нормы и ценности, что и родители, или на какие-либо другие.

Процесс эмансипации часто вызывает у родителей реакцию в виде усиленной потребности в контроле, грусти, боязни их потерять. Одновременно у молодых людей снижается готовность слушаться и следовать указаниям родителей. Это связано с тем, что в представлении подростков взрослые все больше теряют те исключительные и в высшей степени надуманные свойства, которыми они, как правило, обладали раньше в глазах детей. Этот процесс выяснения отношений обостряется к концу взросления и разрешается по-разному, в зависимости от стиля отношений в семье, от индивидуальных особенностей подростка и его окружения.

Важную роль здесь играют *эмоциональный тон* семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины. Если в семье сложились теплые,

доброжелательные отношения, основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, то ребенок имеет больше шансов на высокое самоуважение, устойчивый положительный образ "Я". Недоброжелательность или невнимание со стороны родителей вызывают взаимную враждебность у детей. Эта враждебность может проявляться как явно, по отношению к самим родителям, так и скрытно. Безотчетная, немотивированная жестокость, проявляемая иногда подростками по отношению к посторонним людям, нередко оказывается следствием детских переживаний.

Эмоциональный тон семейного воспитания существует не сам по себе, а в связи с определенным *типом контроля и дисциплины*, направленных на формирование соответствующих черт характера. Наилучшие взаимоотношения подростков с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативности и социальной ответственности. При этом родители всегда объясняют мотивы своих требований; прислушиваются к мнению ребенка, но не исходят только из его желаний; предоставляют подростку право быть самостоятельным в каких-то областях жизни; не ущемляют его права, но одновременно требуют выполнения обязанностей. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Крайние типы отношений, все равно, идут ли они в сторону авторитарности или либеральной все терпимости, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у подростков отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и нежеланности в семье. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо привычную апатию и пассивность. Перегиб в сторону все терпимости вызывает у подростка ощущение, что родителям нет до него дела. Кроме того, пассивные, незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния - школы, сверстников - часто не могут восполнить этот пробел, оставляя подростка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и меняющемся мире. Ослабление родительского начала, как и его гипертрофия, способствуют формированию личности со слабым "Я".

Отношения с окружающими - наиболее важная сторона жизни подростков. Дети тяжело переживают неудовлетворение потребности в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками. Но эти переживания могут быть смягчены: разногласия в группе сверстников могут быть компенсированы общением с родителем или значимым взрослым; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка к сверстникам, где он находит необходимые ему отношения.

#### **2.5.4. Развитие интеллектуальной сферы**

**В** подростковом возрасте происходит завершение перестройки мыслительных структур. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся *формально-логическими* операциями. Подростки, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, основываясь на общих посылах, строят гипотезы и проверяют их, т.е. рассуждают гипотетико-дедуктивно. Кроме того, они способны на системный поиск решений. Сталкиваясь с новой задачей, подросток старается отыскать разные возможные подходы к ее решению, проверяя логическую эффективность каждого из них.

Ж. Пиаже предлагал младшим школьникам и подросткам сложные познавательные задачи. Дети получали 5 сосудов с бесцветными жидкостями и должны были найти такую комбинацию жидкостей, которая при смешивании дает определенную окраску. Если младшие школьники действуют методом проб и ошибок, смешивая жидкости в случайном порядке, то подростки рассчитывают возможные комбинации, выдвигают гипотезы смешения и систематично их проверяют. В результате они получают результат, который заранее логически обосновывают.

Развиваются такие операции как аналогия, классификация, обобщение и др. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: подростки анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным,

политическим и прочим проблемам. Склонность к теоретизированию становится возрастной особенностью. Общее решительно преобладает над частным. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви. Как замечает Пиаже, даже девичья мечта о суженом оказывается своеобразной теорией, объединяющей множество свойств, которые либо вовсе несовместимы друг с другом, либо сочетаются крайне редко.

Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. С интеллектуальным развитием тесно связано становление *основ мировоззрения*.

В подростковом возрасте происходит *интеллектуализация* таких психических процессов, как *восприятие* и *память*. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. Интенсивно развивается *воображение*. Причем воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого, но оно богаче фантазии ребенка. Кроме активного воображения, в этот период активно актуализируется пассивное воображение. Эмоции, переполняющие подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации. Неудовлетворенные в реальной жизни фантазии легко исполняются в воображаемой ситуации. Игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свои жизненные планы, свой жизненный путь.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Прокомментируйте высказывание юноши. О каких особенностях личности подростка свидетельствует данное высказывание? Характерно ли это для подросткового возраста?

"Главная беда с родителями - то, что они знали нас, когда мы были маленькими".

2. Какие закономерности возрастного развития подростка иллюстрирует это воспоминание Ж.-Ж. Руссо?

"Любовь к воображаемым предметам и легкость, с которой я заполнял ими свой внутренний мир, окончательно отвратили меня от всего окружающего и определили мою склонность к одиночеству..."

3. В эксперименте изучалась возрастная динамика тревожности. Оказалось, что дошкольники обнаруживают наибольшую тревожность в общении с воспитателем детского сада и наименьшую - с

родителями. Младшие школьники наибольшую тревожность обнаружили в общении с посторонними взрослыми людьми, наименьшую - со сверстниками. Подумайте, какие виды тревожности можно предположить у подростков. Какие взаимоотношения выступают основным источником тревожности?

4. Родители подростков считают, что они нужны выросшим детям в том же качестве, что и в раннем детстве. Выражением этой мечты стало сочинение Ж.-Ж. Руссо "Эмиль, или о воспитании". Идеальный воспитанник Эмиль, женившись и готовясь стать отцом, говорит своему идеальному воспитателю: "Советуйте, руководите нами, мы будем послушны; пока я буду жив, я буду нуждаться в вас".

Прокомментируйте точку зрения Руссо. Как вы считаете, насколько адекватна такая стратегия взросления? Как могут отразиться такие взаимоотношения воспитателя и воспитанника на дальнейшей жизни Эмиля?

5. Проанализируйте с психологической точки зрения приведенное ниже типичное подростковое стихотворение (Кулагина И.Ю. 1996, с. 148):

Пусть говорят, что я самовлюбленная,  
Не тихая, не "чистая", не скромная,  
Что резкая я, мутная и темная,  
Пусть говорят, что я непокоренная!  
Пусть говорят, и буду я такую!  
Не доброю, не нежною, а злою,  
Ревнивою и гордою до боли.  
И непреклонною, и с пробою на горе...  
Я ветрена, неверна: я колючая.  
Но для тебя, я знаю, буду лучшей!

Какие особенности подросткового возраста нашли свое отражение в этом стихотворении?

### **Литература**

1. *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А.В. Петровского - М., 1979, с. 105 - 145.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. // Собр. соч. В 6 т. - М., 1984. - Т.4.
3. *Кон И.С.* Психология ранней юности. - М., 1989, с. 69 - 105, 106 - 166.
4. *Кле М.* Психология подростка (психосексуальное развитие). - М., 1991.
5. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. - М., 1996, с. 140 - 161.



6. *Особенности* обучения и психического развития школьников 13 - 17 лет./ Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. - М., 1988.
7. *Фрейд А.* Психология "Я" и защитные механизмы. - М., 1993, с. 107 - 136с.

## **2.6. Старший школьный возраст: ранняя юность**

**Ю**ношеский возраст - один из самых сложных и наиболее важных, и ответственных в плане формирования личности периодов. Этот возрастной этап считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. Но каковы хронологические границы и содержательные характеристики этого периода? В отечественной возрастной психологии к возрасту ранней юности относят соответственно 15 - 17 лет. Самое характерное для старшеклассников - это неоднородность их социального положения. С одной стороны, продолжают волновать проблемы, унаследованные от подросткового этапа, - собственно возрастная специфика, право на автономию от старших, эмансипация, актуализация чувства взрослости, личностная нестабильность и т.п. С другой стороны, перед ними стоят задачи жизненного самоопределения. Такое сочетание внешних и внутренних факторов или *социальная ситуация развития* определяют особенности развития личности в старшем школьном возрасте.

### **2.6.1. Становление личности**

**М**ногие учащиеся этого возраста уходят из школы и поступают в средние учебные заведения, т.о. от подростка общество ждет первоначального профессионального самоопределения. Исследования показывают, что не все старшие подростки готовы сделать профессиональный выбор и предпочитают продолжать обучение в школе, с тем чтобы отложить выбор профессии на более поздние сроки. В этот период усиливается значимость собственных ценностей, происходит развитие самосознания, усложняется отношение к себе, проявляясь во все большей дифференцированности самооценок, в перерастании частных самооценок отдельных

качеств личности в общем, целостное отношение к себе, в умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе. В этот период самопознание теряет эмоциональную напряженность по отношению к «Я» человека и проходит на спокойном эмоциональном уровне.

Характерной чертой является притупление остроты восприятия оценки сверстников. Старший подросток начинает более реалистично оценивать свое окружение. Ровесники утрачивают роль безоговорочно принимаемого эталона. Происходит частичная смена ориентиров. Осознается важность неформального, доверительного общения с компетентными взрослыми. Старшеклассники начинают понимать необходимость опоры на опыт взрослых, хотя этот опыт все равно критически перерабатывается с учетом мнения референтной группы сверстников.

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Поиски смысла жизни, своего места в мире становятся особенно напряженными. Юноши, как писала Л.И.Божович(1968, с. 365), - «это люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности».

По мнению Д.Б.Эльконина, у 15 - 17-летних ведущей становится **учебно-профессиональная деятельность**, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание.

Центральное новообразование раннего юношеского возраста - **самоопределение** личности. Это многоаспектное понятие, но в качестве основного признака этого явления выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности в жизни.

В зарубежной психологии в качестве аналога термина «самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная Э.Эриксоном. Возраст ранней юности, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем

основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение сосредоточиться на какой-либо главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания. Соизмеряя степени профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека, Д.Марше установил *четыре типовых варианта становления идентичности*:

- ◆ «Неопределенная, размытая идентичность» означает, что индивид еще не вступил в пору кризиса, не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии.
- ◆ «Досрочная, преждевременная идентификация», т.е. предрешенный вариант развития, когда индивид раньше положенного срока включился в соответствующую систему отношений, причем сделал это не самостоятельно, пройдя через испытания кризиса, а под чужим влиянием.
- ◆ «Проба ролей» или этап «моратория» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения.
- ◆ «Зрелая идентичность» свидетельствует, что кризис завершен и чувство самоидентичности определено.

Указанные варианты формирования идентичности можно рассматривать в двух значениях: как этапы развития личности и как ее типы. Иными словами, индивид в своем развитии может пройти весь путь становления идентичности или под влиянием каких-либо факторов зафиксироваться на одной из стадий, в таком случае особенности этого этапа превращаются в характерологические качества личности и являются целостными образованиями.

Многие исследователи считают основным новообразованием в старшем школьном возрасте личностное и профессиональное самоопределение, хотя некоторые данные (Дубровина И.В. и др. 1989) позволяют говорить, что на этом возрастном этапе формируется не само самоопределение - личностное, профессиональное, а психологическая готовность к нему.

Самоопределение связано с новым восприятием времени - соотносением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. Если в детском возрасте время

осознанно не воспринималось, теперь осознается *временная перспектива*: "Я" охватывает и прошлое, и будущее. Но восприятие времени еще противоречиво. Ощущение необратимости времени сочетается с субъективным чувством "остановки времени". Старшеклассник может чувствовать себя то совсем ребенком, то, напротив, совсем старым и все испытавшим. Но постепенно устанавливается преемственность прошлого, настоящего и будущего, что важно для личностного развития.

Время ранней юности - это время создания *жизненного плана*, что является функцией самоопределения. Жизненный план юноши кардинально отличается от подростковых мечтаний о будущем. Старшеклассник представляет себе свое будущее и осознает способы достижения поставленных целей. Особенно это касается профессионального самоопределения, которое предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, учет уровня учебной подготовки, способностей, склонностей и других факторов.

Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях, что отражается в самооценке, самоуважении школьника.

В российских школах была выявлена интересная динамика развития самооценки (Дубровина И.В. и др. 1989). У десятиклассников она относительно устойчива, высока и сравнительно бесконфликтна. Старшеклассники в это время отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности и не слишком тревожны. Это связано с формированием Я-концепции и необходимостью самоопределения. В XI, выпускном классе ситуация изменяется. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактен, становится реальностью. Тревожность повышается. Часть старших школьников продолжает сохранять "оптимистичную" (адекватную) самооценку, у других старшеклассников самооценка становится высокой и глобальной - охватывает все стороны жизни; смешиваются желаемое и реально достижимое. И наконец, последняя группа (в основном девочки) характеризуется неуверенностью в себе, переживанием осознаваемого ими разрыва между притязаниями и

возможностями. Их самооценка низкая, противоречивая. Существует четкая тенденция, проявляющаяся на протяжении старших классов: чем ближе школьный выпуск, тем чаще пересмотры своих жизненных планов, ниже уровень притязаний.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей *стабилизации* личности в этот период. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше.

Д. Эллис и др., изучив возрастную динамику различных аспектов Я-концепции у 6 тысяч учащихся от 13 до 18 лет, нашли, что если вначале самовосприятие равняется на внешние стандарты, то затем его основой становятся стандарты внутренние. В 13 - 15 лет самооценка определяется, исходя из внешних показателей достижения (учебные отметки и т.п.). Около 16 лет появляются собственные критерии значимости. 17 - 18-летние оценивают себя прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлений о своем счастье и благополучии. (Кон И.С., 1989).

Развивается саморегуляция, происходит усиление контроля за поведением, проявлением эмоций. Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, определенная возрастная *интровертированность*.

В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности, происходит переориентация на собственные взгляды и убеждения. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в единое целое. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной.

Самоопределение, стабилизация личности в этот возрастной период связаны с выработкой *мировоззрения*. Как известно, в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир, достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, система накопленных знаний, потребность и способность к рефлексии становятся в период ранней юности основой, на которой строится мировоззрение. Мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы, хотя юноши склонны считать,

что отстаивают целостную систему убеждений. Это свойство присуще юности. Как отмечал К. Обуховский, потребность осознавать свою жизнь не как серию случайных разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл, - одна из важнейших потребностей личности. Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, т.е. осознание себя элементом социальной общности. Идет поиск смысла собственного существования и существования человечества вообще.

Мировоззренческие проблемы конечно же, не решаются один раз в жизни, раз и навсегда, и юношеские максималистские позиции пересматриваются в течение жизни. На необходимости мировоззренческого выбора именно в юности настаивал Э.Эриксон. По его мнению, отсутствие этого выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствуют ее психическому здоровью.

Важно отметить еще один важный момент, связанный с самоопределением, а именно *изменение учебной мотивации*. Старшеклассники начинают изменять отношение к учебе, образованию, сознавая их непосредственную связь с профессиональным самоопределением. Появляется дифференциация в отношении к учебным дисциплинам, усиливается внимание к "нужным" предметам. И, в отличие от подростков, старшеклассники отказываются от подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам. Как считает А.В. Петровский, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

### **2.6.2. Развитие общения**

**В** связи с развитием самосознания у старшеклассников возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми. Доверие к сверстнику реализуется в сфере интимно-личностного общения, целью которого выступает понимание и самораскрытие. В доверительном *общении со взрослыми* важным является не только познание своего "реального Я", но и познание себя с точки зрения своих личностных перспектив, жизненного плана, "будущего Я". При благоприятном стиле отношений в семье после этапа

эмансипации от взрослых (в подростковом возрасте) восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более сознательном уровне. С родителями обсуждаются жизненные планы, главным образом профессиональные. Юноши относятся к близкому взрослому как к идеалу, причем разные люди для него выступают как эталоны в разных сферах жизни и деятельности. С ними он соизмеряет свое идеальное "Я".

Как показал один из опросов, 70 % старшеклассников "хотели бы быть такими людьми, как родители", 10% хотели бы походить на родителей "кое в чем". Отвечая на вопрос: "Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?" - большинство московских мальчиков (с 5 по 10 класс), опрошенных А.В. Мудриком (1984), поставили на первое место родителей (ответы девочек более противоречивы). (Кон И.С., 1989, с.112 - 113)

Нужно сказать, что все же в отношениях со взрослыми сохраняется определенная дистанция. Информация, получаемая от взрослого, всегда фильтруется и проверяется в общении "на равных" со сверстниками. *Общение со сверстниками* является неотъемлемой частью становления самоопределения в ранней юности, но имеет совершенно другие функции. Общение с друзьями носит скорее исповедальный характер. Такое общение основано на отношении к другому как к самому себе, в нем раскрывается собственное реальное "Я". В отличие от подростка, который в общении пользуется вымышленной биографией, содержание сообщений у старшеклассников - реальная жизнь.

Юноши часто чувствуют себя одинокими и непонятыми. Но реально это чаще всего не обусловлено внешней изоляцией, а является скорее следствием невозможности выразить в общении всю полноту чувств. Юношеская *дружба* уникальна, однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема. Повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии. Эта эмоциональная напряженность снижается при появлении любви. Юношеская *любовь* как бы включает в себя дружбу. Эротические мотивы в ней практически не выражены или не осознаются. В это время часто не совпадает потребность в самораскрытии, человеческой близости и чувственности, связанная с физическим влечением. Как пишет И.С. Кон,

мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Противопоставление любви и чувственности особенно резко выражено у юношей, как это подметил еще Фрейд. У многих из них бурный темп полового созревания опережает развитие тонких коммуникативных качеств, включая способность к переживанию. Юноши часто преувеличивают физические аспекты сексуальности, но некоторые пытаются от этого отгородиться. В этом случае аскетизм или интеллектуализм выступают в качестве психологической защиты. Вместо того чтобы научиться контролировать проявления своей чувственности, они стремятся их подавить: аскеты - потому, что чувственность "грязна", а интеллектуалы - потому, что она "неинтересна".

Для старшеклассников собственные переживания на первых порах иногда более важны, чем сам объект привязанности. Поэтому для этого возраста характерно постоянное сравнение себя и своих чувств с принятыми в среде сверстников, подражательность, хвастовство "победами" и пр.

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этом возрасте, во многом определяет развитие личности и личное самоопределение, а также то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. О каких особенностях личности юноши свидетельствует данное высказывание? Является ли это характерным для раннего юношеского возраста?  
"Лучше быть творцом в маленьком деле, чем простым исполнителем в большом".
2. Когда изучалась значимость межличностных отношений в семье для подростков и юношей, оказалось, что этот план очень актуален для подростков. Их суждения очень пристрастны, эмоционально насыщены: "Мужчина должен быть сильным, все брать на себя". "Мужчины обленились, им нужна только еда и телевизор". Старшеклассники в своих суждениях более нейтральны, упоминают семейные роли без особого интереса: "Хороший семьянин", "Любящая жена и мать" и пр. С чем связано такое изменение в суждениях? Какие закономерности подросткового и юношеского возраста лежат в основе этих изменений?



3. Английский психолог Джон Коулмэн предлагал подросткам и юношам дописать неоконченные фразы "Когда нет никого вокруг..." и "Если человек один...". Их ответы затем классифицировались на положительные (например: "Когда нет никого вокруг, я счастлив, потому что могу делать что хочу") и отрицательные (например: "Если человек один, он начинает нервничать"). Оказалось, что от подросткового возраста к юношескому число положительных суждений растет, а негативных - уменьшается. Прокомментируйте результаты этого исследования.
4. Процесс познания окружающего мира имеет свою специфику в разные возрастные периоды. В одном из них индивид идет к познанию действительности во многом "от себя", через свои переживания. В другом индивид, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: "Что я значу в этом мире? Что я могу сделать?" О каких возрастах идет речь? Докажите.

### **Литература**

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.:Педагогика,1968, с. 365 - 420.
2. *Кон И.С.* Психология ранней юности. - М.:Просвещение, 1989, с. 69 - 105, 128 - 166, 213 - 237, 167 - 185, 229 - 235.
3. *Развитие личности ребенка / П.Массен и др.: Пер. с франц.* - М.:Прогресс,1987, с. 231 - 266.
4. *Реминидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М.,1994, с. 93 - 164, 165 - 190.
5. *Формирование личности старшеклассника/ Под ред. И.В. Дубровиной.* - М., 1989.

## **2.7. Взрослость**

### **2.7.1. Понятие взрослости и проблема периодизации развития взрослой личности**

**П**роблема *взрослости* - одна из наименее разработанных в возрастной психологии. Несмотря на множество эмпирических исследований, выполненных на "взрослых" выборках, существование теоретических схем, пытающихся описать поведение взрослого человека, сам феномен взрослости (и, в частности, понятия *взрослости* и *взросления*) остается малоизученным.

«Исследователи детского развития зафиксировали малейшие нюансы взросления и развесили всюду удобные таблички вроде “Невыносимые Двухлетние” или “Шумливые девятилетние”. Поведение подростков было настолько тщательно расшифровано, что у них должно было бы пропасть всякое желание безобразничать. ... Однако за методичной проработкой периодов развития личности до 18-20 лет - ничего, сплошное белое пятно, мы предоставлены сами себе и плывем вниз по течению к старости, где уже попадаем в руки геронтологов. ... Где руководство, как пройти “Испытательные Двадцатые” или “Роковые Сороковые” нашей жизни?» - спрашивает известная исследовательница взрослости Гейл Шихи (1999).

Теоретические изыскания в области психологии взрослости чаще всего являются фрагментами других исследований и формулируются в аспекте проблем специфики детства или старости по сравнению со взрослостью (Б.Г.Ананьев). В качестве основы для сравнительного анализа выступает “эталон” взрослого - “нормального человека”, свойства и характеристики которого неясны и интересуют исследователей не сами по себе, но лишь как “не-детские” и “не-старческие” (например, зрелость, по Ф.Олпорту, - «мера, в которой человек превзошел детские формы мотивации»). Взрослость рассматривается как точка на континууме “аккумуляция социального опыта”, как время реализации способностей и навыков, полученных ранее (Л.И.Анцыферова, 1999; Л.А.Рудкевич, 1993), как “компенсация нарастающих процессов старения” (И.С.Кон, 1991; Б.Г.Ананьев, 1961). И только лишь в работах, посвященных методологическим исследованиям проблем непрерывного образования, взрослость – этап собственно развития личности, а не функционирования и ускоряющейся “деградации” (Л.И.Анцыферова, 1999).

*Этапы взрослости* различные исследователи определяют неодинаково. Э.Эриксон называет раннюю (до 45 лет), среднюю (40/45 - 60 лет) и позднюю взрослость (свыше 60 лет). По Д.Бромлей, цикл взрослости состоит из трех стадий: ранней (21—25 лет), средней (25—40 лет) и поздней взрослости (40—55 лет). Ш. Бюлер отводит зрелости возраст 25/30 - 45 лет. Чаще всего зрелость относят к отрезку жизни между 20 и 60 годами, разбивая его на временные интервалы от 5 до 7—10 лет. Обычно пяти-семи лет человеку хватает, чтобы изменить свои

привычки, стиль жизни и общения практически полностью. Очередное же “десятилетие” нередко служит поводом для возникновения того или иного “возрастного кризиса”. Как и в предыдущих возрастных периодах, каждую фазу взрослости заканчивает нормативный кризис развития, успешность разрешения и сроки которого могут варьировать в зависимости от характера протекания предшествующего периода, индивидуальных особенностей и обстоятельств жизни в целом.

Обычно предполагается, что к началу периода зрелости завершается половое созревание человека, окончательно дифференцируются его умственные способности и интересы, у человека складывается устойчивая система ценностей (личное мировоззрение и жизненная позиция) и целостный образ Я, формируется готовность к самообучению и саморазвитию личности, созревают профессиональные намерения. Однако конкретное содержание этапов развития взрослого человека и сама проблема периодизации взрослости до сих пор остаются наиболее дискуссионными вопросами возрастной психологии. Основные трудности разработки единой системы периодизации связаны с тем, что центральными характеристиками личностного развития взрослого человека становятся *гетерохронность* и *индивидуальность*. Именно поэтому в психологии так остро стоит проблема критериев взрослости.

### **2.7.2. Критерии взрослости**

**В** психологии существует ряд критериев взрослости, описывающих особенности когнитивной, эмоциональной, личностной и межличностной сфер взрослого человека. В большинстве исследований предполагается наличие у взрослого большего “жизненного опыта”, большего количества сформированных умений и навыков, более широкого круга способностей. Взрослый выступает как более компетентный, чем ребенок, субъект, переживающий жизненные кризисы и неудачи несколько иначе, чем ребенок (Анцыферова Л.И., 1999; Андреева Г.М., 1996; Василюк, 1996; Прихожан А.М., 1995). В качестве *основных критериев взрослости* называют: способность быть ответственным за свои поступки, развитая способность к рефлексии и самоосознанию, способность

устанавливать зрелые межличностные отношения с другими людьми, способность к творчеству, самоактуализация и т.д.

Взрослый, в отличие от ребенка, имеет доступ ко всем знаниям и обладает всеми возможностями для саморазвития и самопостроения. Становясь мудрым, он приобретает способность организовывать не только свою собственную активность, но и ее “условия”, “социальную ситуацию” своей жизнедеятельности. Особое значение приобретают событийные, а не собственно возрастные факторы личностного и когнитивного развития (Кроник А.А., 1993). Взрослый в большей степени, чем ребенок, имеет возможность выбирать, чем ему заниматься и для чего, определять “ведущий тип деятельности” и, следовательно, характер ведущих новообразований. Таким образом, в период взрослости и взросления, гетерохронность, неравномерность и индивидуальная специфичность развития человека значительно усиливаются. Увеличивается и число вариантов “нормального” развития. Особую ценность приобретает способность к осознанию происходящего и себя самого, ценностно-смысловых предпосылок собственной активности (Роджерс К., 1994; Франкл В., 1990).

Одним из важных этапов и признаков взрослости является “снятие” человеческой личности, подобное “снятию” характера в период перехода от подростничества к юности. Взрослый восходит к ценностно, духовно “обусловленному” типу реагирования (Братусь Б.С., 1990, 1997). Поэтому взрослый может быть описан как тот или иной *тип ценностной системы*. Можно говорить, например, о “бессистемном субъекте”, ценностные представления которого неупорядочены и малоосознаны; о “ценностной системе”, центрированной вокруг одной, главной ценности (честности, самоактуализации, или, как многие учителя, “воспитанности”); о “плюралистической” системе ценностей, носителем которой является человек, признающий множественность путей осмысления и способов бытия, субъективность мировидения каждым человеком; и, наконец, взрослость может быть рассмотрена как “ценностный процесс”, как способность взрослого человека жить “в потоке” изменяющегося опыта, отдавая “предпочтение”, ориентируясь то на одну, то на другую систему ценностей.

Взрослость предполагает способность к особым, децентрированным, диалогическим отношениям с другими

людьми. Оптимальные, зрелые межличностные отношения, к которым человек приходит, накапливая жизненный опыт, обретая мудрость, - это отношения "даосской любви", предполагающие способность и желание человека отвечать "за тех, кого мы приручили", к глубокому контакту и принятию "как данности, как факта" другого человека, его ценностей, особого видения мира, умения сохранять личную автономность и простроенность "контактных границ" человека, стремление "быть" с другим человеком, а не владеть им. Зрелые отношения предполагают самоактуализацию обоих участников, их открытость навстречу друг другу, "общение без масок", стремление к "экзистенциальной встрече" (рассмотрение другого человека, его переживаний как самоценности, "ресакрализация") (Роджерс К., 1994; Экзюпери А. де., 1993; Шарден Т. де, 1980; Фромм Э., 1993; Перлз Ф., 1993). Незрелые отношения "дефицитны" (Маслоу А., 1997), предполагают обращение к другим людям лишь постольку, поскольку они удовлетворяют какую-либо потребность, основаны на "условиях ценности" ("Если ты меня любишь, то..."), направлены на обладание ("иметь"), быстро утрачивают свежесть, поскольку представляют собой взаимодействие "персон", "личин", взаимное удовлетворение своих потребностей. Важно отметить, что если в личностной сфере взросление человека определяет развитие способности отвечать за самого себя, свои поступки, то в сфере межличностной существенным критерием зрелости выступает их "паритетность", умение распределять ответственность за происходящее на двоих.

Важным моментом познавательного и личностного развития взрослого человека является самопонимание. Взрослый человек, в отличие от ребенка, подростка и юноши, занят решением, прежде всего "жизненных", а не учебных задач, он не столько "учится" в собственном смысле этого слова, сколько совершенствует свои способности и навыки.

**Познавательная сфера** взрослого описывается в терминах "социальный интеллект" (Л.И.Анцыферова, 1994), "мудрость" и "компетентность" (Деттерман Д.К., 1993; М.А.Холодная, 1996; Диттмен-Колли Ф. и Балтес Р., 1985). В отличие от интеллектуальной деятельности ребенка, в познавательной деятельности взрослого решающая роль принадлежит метакогнитивным (интегративным) процессам (управление своим познанием, рефлексивное отношение к

себе, специфика структурной организации индивидуального опыта, ценностное регулирование познавательных процессов, ориентация на неизвестные, но возможные события, социально-психологический контекст происходящего, умение ставить вопросы, обнаруживать проблемные ситуации), которые обеспечивают "личностное познание". Мудрость взрослого означает способность иметь дело с парадоксами, быть диалектиком, умение согласовывать множество мнений (жить в мире полифонии), быть критичным (рефлексивным), мыслить ответами и вопросами (диалогичным).

### **2.7.3. Профессиональное становление человека и психологическая характеристика этапов взрослости**

**П**рофессиональное развитие человека также имеет много точек соприкосновения с личностным развитием. С одной стороны, индивидуальные характеристики человека (установки, потребности, интересы, уровень притязаний, особенности интеллекта и др.) оказывают значительное влияние на выбор профессии и ход профессиональной адаптации. Они могут как способствовать формированию профессионального мастерства и творческому подходу к трудовой деятельности, так и препятствовать профессиональному становлению (например, в случае отсутствия общих профессиональных способностей — активности, саморегуляции, помехоустойчивости и др.), приводить к более быстрому профессиональному старению и деформации. С другой стороны, профессиональная деятельность оказывает обратное влияние (позитивное или негативное) на личностный онтогенез, например, на формирование самооценки, самоотношения, уровня притязаний и т.д. Так, на начальных этапах профессиональной деятельности обычно повышается тревожность, затем наблюдается некоторое снижение ее уровня, происходят социально-психологические и психические изменения личности профессионала. При трех - пятилетнем стаже работы тревожность снова становится неадекватно высокой, что приводит, в частности, к росту профессиональных "заболеваний" и травматизма на этом этапе. В дальнейшем наблюдается некоторое снижение тревожности, затем имеет место повторное постепенное повышение тревожности до уровня, оптимального для данной деятельности. Иногда

фиксируется еще один ее резкий подъем в предпенсионный период.

*Первая фаза периода зрелости* длится приблизительно с 20 до 30 лет жизни и характеризуется тем, что человек стремится к самостоятельной, независимой жизни, осознает себя взрослым и полноправным членом общества. Происходит включение во все виды социальной активности и овладение многими социальными ролями, наступает период встречи со спутником жизни, образования собственной семьи и рождения детей.

Это период, когда два человека активно создают собственный стиль жизни, физическую и психическую среду, которая будет формировать новое поколение. Именно в это время для них особенно актуальны такие вопросы: “Как мы общаемся друг с другом, как мы едим, как мы проводим наши вечера? Значит ли для нас что-либо совместно проводимое время, совместный завтрак, приход домой? Действительно ли мы говорим друг с другом или обмениваемся только короткими замечаниями, не интересуясь тем, что на самом деле происходит в душе другого? Как мы обставляем квартиру? Производит ли она личное впечатление или выглядит как витрина модного магазина, или как скопище всего, что оказалось под рукой?” (Б. Ливехуд, 1994, с.63). Отсутствие подобного опыта часто может приводить к замыканию человека на самом себе, избеганию контактов.

К 25 годам человек, как правило, обретает постоянное профессиональное занятие, находясь либо в фазе адепта, когда выбор профессии уже сделан и начинается (продолжается) процесс ее освоения, либо на фазе адаптации, т.е. овладения и принятия норм профессиональной деятельности и профессионального общения, понимания смысла профессии и своей причастности к ней. До 25 лет обычно наблюдается низкая удовлетворенность человека своей жизнью, связанная с трудностями взросления и вхождения человека в самостоятельную жизнь. После этого этапа “вырывания корней” разрабатывается “план на всю жизнь”. Зарождается чувство хозяина своей жизни, социальная ответственность за себя и за дело, продолжается профессиональный рост. Трудовая деятельность, практический опыт и тренированность выступают в качестве основного сенсibiliзирующего фактора развития психических функций личности (Ананьев Б.Г.,1969).

Достижение более высоких уровней функционального развития в зрелые годы в процессе трудовой деятельности возможно потому, что некоторые психические функции находятся в условиях оптимальной нагрузки. Систематический труд приводит к специализации отдельных психических функций. Например, совершенствуются память и мышление, особенно в сензитивные возрастные периоды (20—24 и 29—33 года для памяти и 26—29 лет для мышления), происходит интеграция познавательных процессов.

Личностное развитие мужчины несколько отличается от развития личности женщин. Во-первых, женщина в это время более зрела, чем мужчина. Переходная фаза у нее заканчивается примерно к 21 году, у мужчины же она может продолжаться до 24 лет. Во-вторых, если для мужчины основная задача в этот период - профессиональная карьера, то женщина стоит перед двойной задачей, часто приводящей к внутреннему конфликту: сохранение человеческого рода и интенсивное участие в профессиональной деятельности (Ливехуд Б., 1994; Гаврилица О.А., 1997; Шихи Г., 1998 и др.).

В переходный период (29-32 года) стабилизируется самооценка личности и всех остальных ее структур. Корректируется разработанный “на всю жизнь” план, подводятся первые итоги. Теперь человек знает, что он может, что дается ему с трудом и чего он, вероятно, никогда не сумеет сделать.

*Период жизни от 30 до 45 лет* часто рассматривается как “вершина жизни”, “плато”, “гребень вершины”. В Древней Греции этот возраст и свойственное ему состояние духа называлось “акме” - наиболее полный расцвет человеческой личности. Продолжается профессиональный рост: повышается общая мотивация человека, уровень наблюдательности, развиваются критичность мышления, эмпатийность, складывается профессиональный тип личности. Однако, иногда - и преувеличение роли отдельных фрагментов, аспектов жизненного мира, сужение личностных интересов до профессиональных (Е.М. Борисова, 1991; А.А. Баталов, 1972). С другой стороны, человек, не сложившийся как “профессионал”, характеризуется раздражительностью, конфликтностью, стремлением объяснить свои неудачи стечением неблагоприятных обстоятельств.



В этот период усиливается дифференциация отдельных сторон всей системы интеллекта. Между 34 и 37 годами наступает второй пик в развитии мышления, развиваются и устанавливаются все более тесные и устойчивые связи между образным, вербально-логическим и практическим мышлением, максимальное развитие получают творческие способности человека. Если, например, музыкальные и математические способности проявляются рано, то создание интегрированных концепций в естествознании относится к зрелым годам.

Однако к 40 годам возможно снижение некоторых физических и умственных функций, проявляющееся при максимальном напряжении в процессе деятельности, например, внимания и сенсорно-перцептивных функций. Осуществляется предварительное подведение итогов жизни и возможно возникновение “кризиса середины жизни”: ощущения, что жизнь проходит зря, появляются признаки утраты молодости и ухудшения здоровья.

Даже при успешном положении дел у человека могут возникнуть опасения, что он не успеет сделать то, что считает нужным. Такой кризис - не редкость у людей творческих профессий. Об этом свидетельствует возрастающая частота смертных случаев среди артистов, поэтов и художников в возрасте 35-40 лет (Т.В. Карсаевская, 1997). Осознание расхождения мечты и действительности может вызывать тяжелые эмоциональные переживания, смятение, о которых писал Данте: “Земную жизнь пройдя до половины, я очутился в сумрачном лесу, путь потеряв во тьме долины”.

Б. Ливехуд так описывает переживания сорокалетних: “Мне уже почти сорок, мне еще 25 лет до пенсии. Бог мой, еще 25 лет одно и то же! Я же знаю, что не могу больше ожидать ничего нового, самое большее - одни и те же проблемы, но с другой стороны”. Э. Эриксон считал, что в 40 лет личность стоит перед выбором, по какому из двух возможных путей пойдет его дальнейшее развитие: неуспокоенность или застой. Неуспокоенность - это понятие, близкое понятию самореализации. самоактуализации, означающее стремление быть как можно лучше как в области родительско-супружеских отношений, так и в профессиональной деятельности. В случае застоя “наблюдается регрессия к навязчивой потребности в псевдоинтимности, нередко сопровождающаяся растущим чувством личностного опустошения. Люди в этом случае часто

начинают потакать себе, как если бы они были своим собственным ... и единственным ребенком. и если только условия благоприятствуют тому, преждевременная инвалидность, физическая или психологическая, становится поводом для чрезмерной заботы о себе” (Э.Эриксон, 1963).

Пекк выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для дальнейшего развития личности. Во-первых, уважение к мудрости должно сменить примат физической храбрости. Убывают физические силы и привлекательность, человек начинает все больше полагаться на “мозги”, а не на “мышцы”, разрабатывает программу ежедневных упражнений, соответствующих диет и т.д., чтобы поддержать необходимый уровень активности. Во-вторых, “социализация должна заместить в отношениях с людьми “сексуализацию”. Теперь партнер по общению воспринимается прежде всего как личность, и эти отношения часто обретают “ту глубину взаимопонимания, которую прежняя эгоцентрическая сексуальная установка до известной степени блокировала” (Д. Пекк, 1968). В-третьих, необходимо сохранить эмоциональную гибкость, т.е. “способность изменять эмоциональный вклад от человека к человеку и от деятельности к деятельности”. Это особенно важно именно теперь, т.к. именно в это время умирают родители, вырастают и покидают дом дети, появляются новые члены семьи, ее границы становятся менее определенными. В-четвертых, важно сохранить душевную гибкость и способность противостоять тенденции к растущей ригидности во взглядах и действиях. В противном случае возникающая умственная жесткость перерастает в нетерпимость и неспособность воспринимать творческие решения проблем.

*Третья фаза периода зрелости (40/45 — 50/55 лет)*, часто именуемая как “стабилизация”, представляет собой дальнейшее упрочение системы социальных ролей. Возрастает уверенность в жизненной позиции и общая стабильность образа жизни и развития, реалистичность самооценки. Успешное разрешение предшествующего кризиса включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности времени жизни всякого человека. Супруг, друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное Я все больше лишается своего исключительного положения (Гоулд Дж., 1972). Наблюдается отчетливая тенденция чувствовать свое

собственное положение вполне приличным, довольствоваться тем, что есть и меньше думать о вещах, которые, скорее всего, никогда не удастся достичь. Накоплен значительный профессиональный опыт, есть достижения и творческий потенциал. Профессионал — это опытный работник, который может вполне самостоятельно, все более надежно и эффективно справляться с основными профессиональными функциями. На этой фазе работник выделяется какими-то специальными качествами, умениями или/и универсализмом и широкой ориентировкой в профессиональной области, он уже обрел свой индивидуальный стиль деятельности.

В этот период развиваются вербальные функции, достигая самого высокого максимума после 40—45 лет. С возрастом 50—55 лет связан очередной нормативный кризис: человек в очередной раз подводит итог своей прошлой деятельности и свершениям, задумывается о ее цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье. Важным источником жизненной удовлетворенности после 50 лет жизни становятся успехи детей.

*Поздняя зрелость (50/55 — 60 лет)*, или четвертая фаза периода зрелости, часто характеризуется некоторым снижением физических и умственных возможностей, ослаблением сексуальных функций и интересов, стремлением продлить состояние жизненной активности. Вместе с тем, это пик для наиболее общих социальных достижений — положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. В развитии профессионала наступает следующая фаза — фаза наставничества. Появление учеников и последователей делает жизнь наполненной, осмысленной и перспективной. Однако возможны и менее продуктивные варианты личностного развития. Например, человек все больше погружается в свою работу, каждый одаренный молодой человек воспринимается как угроза. Все чаще считается, что надо настаивать на своих правах, даваемых рангом и положением, “цепляться” за свою номинальную позицию. Новое не может быть переработано, собственное прошлое и собственный жизненный опыт идеализируются: “Сегодняшняя молодежь ничего не может, избалована, зарабатывает слишком много, нахальна и больше не уважает старших” (Б. Ливехуд, 1994, с.85-86).

К завершению периода зрелости (примерно к 60/65 годам), как правило, обычно происходит снижение уровня профессиональных притязаний. Изменяется мотивация в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению. Эту фазу характеризуют по-разному: старение (Ш.Бюлер), инвентаризация (Б.Ливехуд) и др.. Теперь “нужно освободиться от того, что построил сам и что другие, конечно, будут продолжать по-другому” (Б.Ливехуд, 1994). Возникает психологически сложная задача: построить образ своего будущего после выхода на пенсию, осознать свою значимость вне пока еще выполняемой социальной роли, подготовиться к уменьшению физических сил и росту зависимости от других.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Гете характеризовал одну из фаз пройденной жизни так: “Ликование до небес - печаль до смерти”. К какому периоду взрослости это скорее всего относится?
2. Определите психологический возраст следующих “персонажей”:
  - а) Персонажей, приславших письма в брачное агентство:
    - “...все мои фотографии мне дороги, поэтому вам их не высылаю”,
    - “...люблю употреблять алкогольные напитки, в меру, разумеется”,
    - “...Фигурой своей я вполне довольна. Здорова. Наследственность не отягощена”,
    - “... что касается разума и всего остального, то этого, как понимаете, письмом не опишешь”,
    - “двадцатилетняя жемчужина ищет себе достойную оправу”,
    - “...ставлю эксперименты на себе и на своей дочке”,
    - “...если вы умны и интеллигентны, и от вас можно рожать как минимум дважды, то мы могли бы быть парой”.
  - б) Определите психологический возраст “авторов” часто встречающихся в нашей жизни высказываний, а также психологический возраст тех, к кому они обращены:
    - “Отстань, без тебя разберусь!”, “Я сам!”
    - “Ленечка, давай сделаем это вместе”.
    - “Сколько можно повторять!”
    - “Мы с Шуриком пошли в 1 класс”.
    - “Не лезь не в свое дело!”
    - “Как вам не стыдно, безобразники!”
    - “Что нужно сделать, чтобы ты стал человеком?!”

Примечание: учтите, что задача имеет еще одно решение. Попробуйте найти его, определив наиболее вероятный психологический пол “участников” разговора. Сделайте выводы.

3. Определите свой психологический возраст. С помощью этого теста можно самостоятельно оценить различные этапы своей жизни, включая прошлое и будущее, и узнать свой психологический возраст.

Представьте себе мысленно всю свою жизнь — прошлое, настоящее, будущее. В каком году Вы родились? — Как Вы думаете, до какого возраста Вы доживете? — (дайте более или менее реальную оценку). В представленной ниже таблице обведите кружком число, соответствующее указанному Вами возрасту (с точностью до пяти лет). С помощью таблицы попытайтесь оценить каждое пятилетие вашей жизни по степени насыщенности важными для Вас событиями. Событиями могут быть какие-либо изменения в природе и обществе, в Вашем внутреннем мире (мыслях, чувствах, переживаниях), и состоянии Вашего здоровья, наконец — в поведении, в Ваших и поступках в семье и на работе, в учебе, общении и т. п.

Исходя из такого понимания слова «событие», оцените сначала: насыщенность первого пятилетия (до 5-ти лет). Свою оценку отметьте знаком (+) в соответствующей клетке учитывая, что: 10 баллов — максимальная степень насыщенности; 1 балл — минимальная степень насыщенности. Таким образом оцените насыщенность каждого из оставшихся интервалов (как прошлых, так и будущих вплоть до отмеченного Вами возраста).

Внимание! Каждое пятилетие должно иметь только одну оценку насыщенности, но иметь ее оно должно обязательно.

**Таблица для определения психологического возраста.**

Возрастные интервалы	Степень насыщенности событиями.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
до 5 лет										
6—10										
11 — 15										
16—20										
.....										

Вы ответили на все вопросы? Выполнили задание полностью? Теперь можете определить реализованность жизни и свой психологический возраст. Для этого: 1). Подсчитайте общую сумму баллов по всем пятилетиям (и прошлым, и будущим). 2). Подсчитайте,

сколько баллов приходится на прошлые пятилетия. Если Вам, к примеру, 30 лет, то следует взять сумму баллов от 1-5 до 26-30 лет включительно. Но если 31 год, то нужна небольшая поправка - к имеющейся "сумме прошлого" прибавьте 1/5 балла, стоящего в графе 31-35 лет. Если Вам 32 года, то прибавьте 2/5 этого балла, если 33- 3/5 и т. д. 3). Разделите общую сумму "баллов прошлого" на общую сумму баллов всех пятилетий. Полученный результат - показатель субъективной реализованности жизни. 4). Умножьте этот показатель на ожидаемую Вами продолжительность жизни. Сколько получилось? Это и есть Ваш психологический возраст.

*Интерпретация:* Сравните полученное значение психологического возраста с вашим реальным хронологическим возрастом. Если психологически Вы намного старше своего возраста, значит необходимо больше внимания уделять жизненной перспективе, задуматься о новых жизненных планах, целях, ожиданиях. Если же психологически Вы намного моложе, это может свидетельствовать о чрезмерном оптимизме, поскольку Ваша перспектива рассчитана на больший диапазон времени, чем тот, которым Вы располагаете в действительности. На вопрос, что же лучше, чувствовать себя моложе или старше своих лет, существует следующий ответ: значение психологического и хронологического возрастов не должны быть слишком далеки друг от друга (разрыв не должен превышать 3-4 лет). И, если в юности более естественно чувствовать себя немного старше, а в пожилом возрасте - моложе, то в зрелости главное - гармония перспективы и опыта.

4. Заполните приведенную ниже таблицу:

Возрастные периоды	Новообразования возраста	Задачи возраста	Возрастные кризисы	Когнитивное развитие	Развитие личности	Развитие социальных отношений	Профессиональное развитие
1.							
2.							
3.							
...							

5. Назовите основные критерии зрелости. предложите несколько возможных определений зрелости и зрелого человека. Назовите признаки старения и старости. Какие из них являются общими для всех представителей данной возрастной группы, а какие - нет. Объясните, почему.
6. Какое развитие - личностное или профессиональное - преобладает во зрелом возрасте? Обоснуйте свой ответ примерами.
7. Назовите основные характеристики развития познавательной сферы зрелого человека.
8. Назовите основные концепции зрелости, разработайте сравнительную таблицу.
9. Как соотносится личностное развитие человека и развитие его межличностных отношений? Разработайте сравнительную таблицу.
10. В чем, на ваш взгляд, заключаются наиболее значимые различия между представителями трех возрастных групп: детьми, зрелыми и стареющими людьми? Разработайте сравнительную таблицу.

### **Литература**

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет научного познания. М.: Наука, 1961. - 420с.
2. *Анцыферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. - 1999. - т. 20. - № 1. - С. 6-19.
3. *Борисова Е.М.* О роли профессиональной деятельности в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Под ред Л.И. Анцыферовой. М. Наука, 1980. - С. 159— 177.
4. *Братусь С.Б.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск ун-та. Сер 14. - Психология. - 1980. - № 2. - С. 3— 13.
5. *Годфруа Ж.* Что такое психология? В 2 т. - Т.2. - М.: Мир, 1992. - С.45.
6. *Карсаевская Т.В.* Этапы жизненного цикла человека: зрелость, старость // Психология зрелости и старения. - Осень 1997. - С.8-12.
7. *Климов А.Е.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 250с.
8. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни - этапы жизни. - Калуга, 1994. - 140с.

9. *Маркова А. К.* Психология профессионала. - М.: Международн. гуманитарный фонд, 1996. - 230с.
10. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. - 420с
11. *Нуркова С.В.* Автобиографическая память как проблема психологического исследования // Психол. журн. - т. 17. - №2. - 1996. - С. 16-29.
12. *Обухова Л.Ф.* Детская психология. - М.: Тривола, 1995.
13. *Хесле В.* Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопр. философ. - 1994. - №10. - С. 112-123.
14. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. – СПб., 1999.
15. *Эриксон Э.* Идентичность: юность. - М.: ИГ “Прогресс”, 1996. - 600с.

## **2.8. Пожилыи возраст и старость**

**П**ериод жизни, наступающий вслед за зрелостью и простирающийся до встречи человека со смертью, остается сегодня малоизученным, недифференцированным, расплывчатым. Объясняется это, вероятно, двумя причинами. Во-первых, для современной эпохи характерно, в целом, негативное отношение к старости. Общественное мнение отдает приоритет «ценностям» юности, слово «старик» режет слух, приобретает презрительный или покровительственный смысловой оттенок. Так, французский геронтолог Паризьен на VII Международном конгрессе геронтологов в 1966 году назвал стариков «мучениками мирного времени». Среди распространенных сегодня мифов и представлений о старости и людях пожилого возраста в нашей стране и за рубежом можно выделить следующие: старый человек – это существо болезненное, слабое, без средств к существованию, которое не может работать и нуждается в помощи и опеке; это существо, заброшенное и одинокое, консервативное, нередко страдающее нарушениями мозговой деятельности (О.В. Краснова, 1998). Во-вторых, как считает Б. Ливехуд (1994), для глубокого анализа закономерностей и проблем этого возраста необходим опыт личных переживаний; большинство же психологических исследований этого возраста осуществляется авторами, находящимися на предшествующих стадиях жизни.



### 2.8.1. Возрастные границы и виды старости

**О**твет на вопрос, какие стадии поздней жизни проходит личность, в разное время и разными авторами рассматривался по-разному. Так, в древней китайской классификации выделены следующие стадии: *от 50 до 60 лет – последний период творческой жизни; от 60 до 70 лет – желанный возраст; от 70 лет – старость*. Следует особо отметить «оптимизм» древних китайцев относительно периода от 50 до 70 лет. Они считали, что к 50-ти годам человек успевает отдать все, что от него ждут, и теперь может обратиться к желаниям, которые не могли быть удовлетворены прежде: к творчеству, открывая все новые пути к самореализации. Конфуций писал: «В 70 лет я следовал желаниям сердца и не преступал меры». Устойчивость социально-политического устройства общества ассоциировалась в Древнем Китае с прочностью и устойчивостью организма и обретением им мудрости в старости.

Б.Г.Ананьев рассматривал поздний период жизни человека, разделяя его на пожилой и старческий возраст, не определяя их четких границ. Возраст 60-65 лет обозначается им как «начинающие пенсионеры». Э.Ф.Зеер связывает переход к пожилым и старческим периодам с угасанием профессионального развития человека и переживанием им следующих кризисов: кризиса утраты профессиональной деятельности (55 – 60 лет) и кризиса социально-психологической адекватности (65 – 70 лет). В.М.Моргун и Н.Ю.Ткачева выделяют следующие периоды: пожилой возраст (55 -75 лет), старческий (75 – 90 лет) и долгожительство (свыше 90 лет).

Различают несколько видов старости: *хронологическую, физиологическую, психологическую и социальную*.

**Хронологическая (календарная) старость.** Доминирующим фактором в определении хронологической старости является количество прожитых лет. Принятая международная классификация включает 8 периодов, где обозначены: *средний возраст – 45-64 года; ранний период старости – 65-74 года; старость – от 75 лет*.

**Физиологическая (физическая) старость.** Определяется состоянием здоровья, совокупностью соматических отклонений. Этот вид труднее, чем предыдущий, поддается классификации и установке возрастных барьеров. Связано это с тем, что процесс

физического старения во многом индивидуален, обусловлен процессами *гетерохронности*, *гетеротопности* и *гетерокинетичности*.

*Гетерохронность* – это различие в сроках наступления старения различных органов и тканей.

Так, например, атрофия вилочной железы начинается у человека в подростковом возрасте, половых желез – в климактерическом периоде, а некоторые функции гипофиза сохраняются на высоком уровне до глубокой старости.

*Гетеротопность* – выраженность процесса старения. Она неодинакова для разных органов и для разных структур одного и того же органа.

Возрастные изменения, прежде всего, начинают проявляться на нервной и сердечно-сосудистой системах, на функциях дыхания, обмене веществ и работе опорно-двигательного аппарата. Изменения со стороны центральной нервной системы: ухудшение памяти, ослабление деятельности анализаторов (слух, зрение), рассеянность, повышенная раздражительность.

*Гетерокинетичность* – различная скорость развития возрастных изменений организма.

Например, изменения опорно-двигательного аппарата медленно нарастают с возрастом, а сдвиги в некоторых структурах мозга возникают позднее, но быстро прогрессируют, приводя к снижению интеллекта. Хотя многие люди до конца своих дней остаются в ясном уме и светлой памяти.

Выраженность, время и скорость возрастных изменений зависят от врожденных аномалий организма, перенесенных заболеваний, образа жизни, количества и качества стрессов, наличия или отсутствия вредных привычек, наследственности.

***Психологическая старость.*** Определяется самоощущением человека, видением своего места в возрастной структуре. Признать себя старым – сильнейший психологический фактор старения. Однако, отсутствие самоощущения старения вредно для психического и физического состояния человека. Такие старики склонны переоценивать свои возможности и свое обаяние, но их никогда не угнетают мысли о смерти.

**Социальная старость.** Этот вид старости является синтезом разных видов старости. Представление о социальной старости связано, прежде всего, с возрастом всего общества в целом. Социальный возраст человека соотносится со средней продолжительностью жизни в определенной стране и определенном временном отрезке. Чем выше уровень старения населения в целом, тем дальше отодвигается индивидуальная граница старости.

В том возрасте, в котором старушка Арина Родионовна дремала у окна под жужжание своего веретена, в 20 веке М. Тетчер и Г. Меир были премьер-министрами, а М. Плисецкая танцевала на сцене.

Социальная жизнь начинается со времени становления человека личностью, то есть ответственным и сознательным субъектом социальной жизни, и заканчивается с утратой этих качеств. Окончание социальной жизни может не совпадать с физиологической смертью.

**Психологические теории старения.** Психология как наука в полной мере почти не занималась проблемами старости. Проблемы психологического старения стали предметом изучения психологов-теоретиков недавно, когда над современным обществом навис «пресс» глобальных демографических изменений.

**Экспериментальная психология.** Первым вкладом в изучение проблем психологического старения явилась работа Ф.Гальтона (1822-1911), которого интересовали вопросы интеллектуальной деятельности человека и ее трансформации в пожилом возрасте. Ко времени написания работы еще не был сделан вывод о зависимости психологических характеристик людей от социальных факторов, не были исследованы в полной мере психологические различия, связанные с возрастными особенностями взрослых, особенно пожилых людей. Снижение некоторых психологических функций у пожилых людей объяснялось, в основном, процессами биологической деградации. Появилась модель психологического развития и старения, суть которой состояла в том, что в период роста организма происходит бурный процесс наращивания интеллектуальных способностей, сопровождаемый затем периодом относительной стабильности, вслед за которым наступает длительный период снижения интеллекта. Господство

в психологической науке этой модели предопределило непопулярность исследований, связанных с пожилым возрастом.

*Психология развития.* Англо-американская школа психологии исследовала психическую деятельность человека, причем как в молодом, так и в пожилом возрасте, как бы в сравнении с идеальным стандартом, идеальной моделью функционирования психики. При этом ранний возраст человека рассматривался как период, не достигший идеального состояния, а пожилой – как отклонение от нормы, идеала или как проявление девиантности, в то время как на европейском континенте психологов интересовали проблемы развития человека на всех этапах его жизненного пути.

Идея относительности человеческого развития, качественно прогрессирующего в виде скачков от одной стадии к другой, представлена в работах *Ж.Пиаже* (1896-1980), в которых он исследовал основные стадии развития интеллекта в детском возрасте. Следуя традициям *Ж.Пиаже*, многие ученые отстаивают точку зрения, согласно которой определяющей чертой пожилого человека является способность воспринимать жизненные противоречия как осознанный факт. Психическая зрелость человека определяется не только признанием противоречий как необходимого условия жизни, но и эффективным использованием этих противоречий в мыслительной деятельности.

*К.Юнг* (1875-1961) придавал большое значение изучению проблем «второй половины жизни» человека. Для него середина жизни являлась критическим поворотным моментом, когда перед индивидом открывались новые возможности для саморазвития. В зрелом возрасте человек поглощен внутренней работой самопознания (самореализации), которую Юнг назвал «индивидуализацией». Во второй половине жизни человек может обрести новое полновесное развитие своей личности. Большое значение ученый придавал символическому и религиозному опыту в обретении состояния гармонии между индивидом и окружающим его миром.

Подходы *А.Адлера* (1870-1937) к решению проблем пожилого человека носят конструктивный характер. В пожилом возрасте особенно остро переживается чувство неполноценности, поскольку человек начинает испытывать физическое недомогание, утрачивается привычный социальный статус, былая физическая привлекательность. Особенно

болезненно пожилой человек переживает необходимость ограничить круг социальных связей и возможностей для интимных отношений. Адлер предлагает снимать чувство неполноценности и сопутствующие неврозы, помогая индивиду найти смысл жизни в оказании помощи другим людям, добиться такого состояния, когда ощущение принадлежности к социальной общности не покидало бы старого человека.

Одной из интересных зарубежных концепций, представленных в геронтологии, является теория Э.Эриксона. Задача человека пожилого возраста, по Эриксону, состоит в том, чтобы достичь целостности развития своего Я (Эго), уверенности в смысле жизни, а также гармонии, понимаемой как сущностное качество жизни, как отдельного индивида, так и всей Вселенной. Чтобы понять пожилого человека, необходимо увидеть его в контексте всей жизни, включающей в себя все проблемы, успешно или неудачно решенные на более ранних этапах его жизненного пути. Старость каждого человека индивидуальна и неповторима, поэтому и подходы в социальной работе с пожилыми людьми должны быть строго индивидуальны. Согласно Э.Эриксону, существует очень тесная взаимосвязь и взаимозависимость поколений, психической деятельности человека и его социальной среды. Пожилые люди необходимы молодым ровно настолько, насколько сами нуждаются в молодых.

### **2.8.2. Личностное развитие в поздние периоды жизни**

**В**ыход на пенсию, который в большинстве случаев является рубежом между закончившейся зрелостью и начинающимся пожилым возрастом, драматичен и может привести к деформации личности.

По мнению Б.Г. Ананьева (1968), «внезапное блокирование всех потенциалов трудоспособности и одаренности человека с прекращением многолетнего труда не может не вызвать глубоких перестроек в структуре человека как субъекта деятельности, а поэтому и личности». Это последний кризисный период в развитии личности.

Американский исследователь Пекк считает, что в случае успешного разрешения последнего кризиса у человека развивается чувство полноценности. Для того чтобы чувство

полноценности могло развиваться в полной мере, человеку необходимо преодолеть три подкризиса:

♦ *первый подкризис* заключается в пересмотре и переоценке собственного «Я» вне профессиональной роли (профессионального контекста), которая у многих людей вплоть до их ухода на покой остается главной;

♦ *второй подкризис* связан с осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие;

♦ *третий подкризис* связан с исчезновением самоозабоченности, в результате чего человек может без ужаса принять мысль о смерти.

Преодоление каждого из подкризисов зависит от того, насколько человек способен принимать действительность такой, как она есть, а также от адекватности образа «Я» в соотношении с адекватностью восприятия модели мира.

Период старости, по мнению Э.Эриксона, характеризуется становлением цельного окончательного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию. Достижимое на этой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой завершенной формы эго-идентичности, а именно: эго-интеграции. Эриксон отмечает несколько составляющих эго-интеграции: это все возрастающая личностная уверенность в своей приверженности к порядку и осмысленности. Это постнарциссическая любовь человеческой личности как переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни независимо от того, какой ценой они достигаются. Это и принятие своего жизненного пути как единственного должного и не нуждающегося в замене. Это новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям. Это приязненное отношение к принципам прошлых времен и различной деятельности в том виде, как они проявились в человеческой культуре. Владелец такой личности понимает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу.

На этой стадии возникает мудрость, определяемая Э.Эриксоном как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на

протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость – это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти» (1968).

Напротив, отсутствие этой личной интеграции ведет к страху смерти. Возникает впечатление, что слишком мало осталось времени, чтобы начать жизнь сначала и по-новому, чтобы попытаться достичь личностной целостности иным путем.

По данным О.Н.Молчановой, в развитии личности пожилых людей существуют адаптационные процессы психологического витайкта (*vita* – жизнь; *auctun* – увеличивать), функционирующие на уровне Я – концепции. Так, проведенное экспериментальное исследование динамики самооценки в зрелости и старости свидетельствует о том, что наряду с общим снижением уровневых характеристик самооценки, с возрастом нарастают факторы компенсации, поддерживающие стабильность Я – концепции:

- а) с возрастом все чаще отмечаются высокие позиции реальной самооценки по шкалам «характер», «отношение к людям», «участие в труде»;
- б) фиксация на позитивных чертах своего характера, т.е. чаще приписывают себе позитивные качества, реже – недостатки;
- в) снижение идеальных самооценок, что говорит о тенденции довольствоваться тем, что есть;
- г) ориентация на жизнь внуков и детей, что сохраняет перспективу личностного развития, а, следовательно, способствует осознанию ценности своего «Я»;
- е) ретроспективный характер самооценки. Будущее для лиц позднего возраста нередко представляется угрожающим, поэтому характерной особенностью их Я – концепции является обращенность в прошлое, которое для них приобретает большую ценность, чем будущее и даже чем настоящее.

В настоящее время отсутствует общая теория развития личности в поздние периоды жизни. По характеру конструирования своей жизни и преодоления жизненных трудностей в психологии выделяются различные **типы личностных позиций**, одна из которых представлена В.Д.Альперовичем (1998).

Представители *первого типа* людей, вышедших на пенсию, мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию. Люди этого типа, старающиеся

справиться с «шоком отставки», обращаются к стратегиям, смягчающим патогенный характер кризисной ситуации. Широко используется техника «антиципирующего совладения». Она предполагает поиск новых путей включения в общественную жизнь, планирование свободного времени, предвидение негативных состояний и событий в период отставки. Люди, планирующие свою жизнь на пенсии, нередко воспринимают отставку как освобождение от социальных ограничений, предписаний и стереотипов рабочего периода. Под влиянием переживания свободы, перехода в слабо структурированную область своего жизненного мира у личности появляются новые способности, реализующиеся в увлекательных занятиях.

Творческие силы можно развивать и в старости.

Примерно двадцать лет тому назад Грандма Мозес, женщина, начавшая рисовать почти в 80 лет, имела большой успех у публики своими выставками и иллюстрациями в журналах. Есть много художников, которые создали свои лучшие произведения в возрасте старше семидесяти лет. По преданию, японский художник Хокусай сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит, его художественная карьера началась только после этого. Тициан написал свои самые захватывающие картины почти в возрасте ста лет. Верди, Рихард Штраус, Шютц, Сибелиус и другие композиторы работали до восьмидесяти лет (Б. Ливехуд, с.91).

У многих выход на пенсию связан со стремлением передавать профессиональный опыт своим ученикам. Они испытывают тягу к воспитанию нового поколения, наставничеству. Занятие другим интересным делом, установление новых дружеских связей, сохранение способности контролировать свое окружение порождают удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.

У *второго типа* людей, вышедших на пенсию, в постпенсионный период развивается пассивное отношение к жизни, они отчуждаются от окружения, сужается круг их интересов и снижаются показатели тестов интеллекта. Они теряют уважение к себе и переживают тягостное чувство ненужности. Эта ситуация – пример потери личностной идентичности и неспособности человека построить новую



систему идентификаций. Люди этого типа тяжело переживают свой поздний возраст, не борются за себя, погружаются в прошлое и, будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют. Привычные жизненные стратегии не включили приемов активного совладения с трудностями. Неспособность контролировать окружающие события обусловила восприятие жизненного мира лишь как источник непреодолимых трудностей и неприятностей. Еще одна причина неблагополучной старости – это социальный фактор – широко распространенный в современном обществе стереотип старости, «стариков, бредущих по «обочине» жизни». Быстрые инволюционные процессы, обнаруживающиеся у людей в ранний постпенсионный период, - результат их неспособности противостоять мощному влиянию социальных стереотипов. Их интериоризация приводит к негативным изменениям еще совсем недавно здоровых и активных людей.

О значении насильно навязываемых людям убеждений свидетельствуют воспоминания бывших узников фашистских концлагерей. Вот свидетельство одного из заключенных. Он рассказывает, что охранники изо дня в день внушали узникам, что у них нет никакой надежды на освобождение, и лишь смерть может открыть дверь лагеря. В конце концов, некоторые люди стали испытывать чувства безнадежности и беспомощности, что приводило к их быстрой гибели.

Распространенные в наши дни стереотипы старости применимы лишь к конечным этапам постпенсионного периода. На первых этапах, которые могут длиться десятилетиями, люди сохраняют работоспособность и желание приносить пользу обществу.

Д.Бромлей выделила **пять типов приспособления к старости**.

Первый тип – *конструктивная установка* – человек внутренне уравновешен, спокоен, удовлетворен эмоциональными контактами с окружающими, критичен в отношении самого себя, терпим в общении с другими. Он принимает старость как факт, завершающий его профессиональную карьеру, рассматривает смерть как естественное явление, не выражая отчаяния и сожалений.

Человек такого типа с доверием рассчитывает на помощь окружающих.

*Установка зависимости* – присуща индивидам, проявляющим пассивность и склонным к зависимости от других. Люди этой категории не имеют высоких жизненных стремлений и легко оставляют профессиональные занятия. Семейная среда обеспечивает им чувство безопасности, дает ощущение внутренней гармонии, поэтому они не страдают от эмоциональной неуравновешенности и различных стрессов.

*Защитная установка* – характерна для самодостаточных людей, обладающих «психологической броней», поглощенных профессиональной деятельностью. Они избегают обнаруживать собственное мнение, не любят говорить о своих проблемах. Они подвержены страху смерти и маскируют свою беспомощность перед этим фактом усилением внешней деятельности.

*Установка враждебности* – присуща «разгневанным старикам», которые агрессивны, мнительны, вспыльчивы и имеют обыкновение предъявлять массу претензий к своему окружению – близким, друзьям, обществу в целом. Они не реалистичны в своем восприятии старости, не могут смириться с неизбежными возрастными издержками, завидуют молодым, бунтуют против смерти и страшатся ее.

*Установка враждебности, направленная на самого себя* – характерна для лиц с отрицательным жизненным балансом, которые избегают воспоминаний о прошлых неудачах и трудностях. Они не восстают против старости, пассивно воспринимают удары судьбы. Неудовлетворенная потребность в любви и сочувствии является поводом для депрессии и острой жалости к себе, смерть рассматривается ими как освобождение от страданий.

Существует немало типологий пожилых людей, но ни одна из них не может претендовать на исчерпывающее, абсолютное знание характеристик, свойственных стареющему человеку.

### **2.8.3. Особенности познавательной сферы людей позднего периода жизни**

Существуют различные точки зрения по вопросу устойчивости и изменчивости интеллекта людей в процессе жизни. «Одни психологи доказывают, что нет возрастных

различий в интеллектуальной компетентности, лишь пониженная мотивация препятствует высокому проявлению ее у старых людей. Другие психологи, ссылаясь на данные интеллектуальных тестов, доказывают, что в постпенсионном возрасте интеллект снижается» (Н. Датан).

У многих людей на заключительных этапах поздней жизни возникают существенные дефекты в интеллектуальной сфере, особенно в области памяти. Но активно-преобразующее отношение к себе индивида помогает ему частично компенсировать снижающиеся интеллектуальные возможности.

Несравненным примером в этом отношении является опыт Скиннера. Наблюдая за собой в очень поздние годы, он отмечает значительные дефекты памяти и повышенную утомляемость. Но он не мирится со своими возрастными изменениями, а вырабатывает стратегии их компенсации: часто забываемые вещи он заранее размещает так, чтобы они обязательно попадались ему под руку (например, вешает зонт на ручку двери); рядом с кроватью ставит магнитофон, чтобы немедленно записать пришедшую ночью в голову мысль. Он перестраивает также способ вербального общения с окружающими, особенно с коллегами. Чтобы во время длинного монолога собеседника не забыть свои возражения, замечания и дополнения, ученый выработал определенные формулы, позволяющие ему вежливо приостанавливать поток слов коллеги и делать нужное замечание.

По данным Б.Г. Ананьева, культура памяти взрослых, «анализ жалоб и субъективных показаний об ослаблении процессов памяти не только в пожилом и среднем, но и даже в молодом возрасте изучены в психологии недостаточно... В опытах Майльса, изучающего усвоение перестановок букв в алфавите группами испытуемых разных возрастов, оказалось, что наивысшие оценки получили испытуемые 30-49 лет, затем испытуемые из группы 18-29 лет и лишь после этого самая младшая из групп (10-17 лет) и, самые старшие группы (с 50 до 89 лет)».

Описанные в литературе опыты Майльса по изучению непосредственной памяти свидетельствуют о следующем. «В 10-17 лет количество букв, правильно и срочно

законторованных, равно 60, а в 18-29 лет это число возрастает до 76. Рост объема оперативной памяти продолжается и в последующий возрастной период: с 30 до 49 лет эта величина достигает 80 элементов. Зато сразу же после этого в группе людей 50-69 лет объем непосредственной памяти снижается до 52» (Б.Г. Ананьев с.206).

Б.Г. Ананьев описывает опыты В.А. Грекова с группами молодых (от 25 до 33 лет) и старых (свыше 70 лет). Анализ результатов этого эксперимента свидетельствует о том, что структура воспроизведения у молодых качественно отличается от структуры воспроизведения у старых людей. У молодых имеется не только точное воспроизведение материала (двух рассказов), но и искажение при воспроизведении, чаще легкое, чем значительное. У старых людей встречаются при воспроизведении такие феномены: глубокое забывание второго рассказа при удовлетворительном воспроизведении первого, глубокие искажения первого рассказа при забывании второго, забывания через сутки даже при повторном предъявлении материалов. Забывания числового материала наступает у старых людей уже на вторые сутки. То же самое происходит с заучиванием бессмысленных слогов и с моторной памятью на последовательность движений.

Б.Г. Ананьев приводит результаты еще одного эксперимента В.А. Грекова (1964), сопоставившего молодых людей (25-33 года) со старыми (свыше 70 лет), по показателям подвижности и пластичности – образованию и переделке речевого стереотипа. «У молодых такой стереотип образовывается самопроизвольно, сразу (43%), у стариков же – только в 8%. У последних значительно чаще стереотип образовывался некоторое время спустя (48% случаев), что у молодых встречалось только в 28,5% случаев. Стереотип образовывался не на все слова-раздражители (24% у стариков), даже по инструкции (12%), и вовсе не образовывался у 8% старых людей. Переделка речевых стереотипов не встречала каких-либо затруднений в группе молодых, в то время как в группе старых переделка словесных реакций была затруднительной как на положительные, так и на тормозные сигналы» (Б.Г. Ананьев с.209). Таким образом, люди в старческом возрасте обнаруживают низкие реакции переключения и перестройки ранее усвоенных словесных связей.

Известно, что у старых людей постепенно снижаются уровни чувствительности зрения, слуха, обоняния. Известны и случаи долголетия, которые свидетельствуют о том, что возможно сохранение различительных функций анализаторов и в глубокой старости, если она деятельна, то есть трудовая деятельность не прекращается.

Результаты экспериментов по изменению сенсорной организации в старости (Е.Гавини) свидетельствуют о следующем. Сопоставляя данные, полученные в результате наблюдения за людьми от 50 до 80 лет, она пришла к выводу, что старение скорее проявляется в снижении точности различения, чем в скорости сенсорных реакций. Только к 80 годам обнаруживается «тотальное» снижение зрительных и слуховых функций.

Обнаружены многие факты инволюции сенсомоторных, мнемических и других функций. Эти факты давали основание ожидать, что должна происходить и инволюция перцептивных процессов. «Но есть данные, свидетельствующие о том, что подобной инволюции противостоят какие-то мощные силы индивидуального развития, скрытые и в самих перцептивных процессах. В период старости инволюции функциональных механизмов противостоит стабилизированная система перцептивных действий, непосредственно зависящая от деятельности и ее культурно-технических средств, а не от возраста и других природных свойств субъекта. Если человек в пожилом и старческом возрасте продолжает и совершенствует свою деятельность, включающую те или иные операции наблюдения, то явления инволюции перекрываются и компенсируются явлениями операционного прогресса» (Б.Г. Ананьев с.126).

Существуют исследования типов высшей нервной деятельности в период старения и старости (К.Порхон). Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что по показателям силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов большинство пожилых людей (43%) принадлежит к группе слабых, к группе сильных – 21%, остальные занимают промежуточное положение. Эти группы отличаются друг от друга потребностями в общественно-трудовой деятельности, интересами, ощущением и восприятием одиночества, умением приспособиться к новому положению в обществе и семье, к изменившемуся физическому состоянию.

#### **2.8.4. Особенности социальных контактов людей позднего периода жизни**

**В** старости социальные связи являются значимыми факторами заболеваемости и смертности, а социальная поддержка способна значительно влиять на состояние здоровья пожилого человека.

Работа помогает ощущать осмысленность жизни. Она задает образец привычной деятельности и в этом смысле является источником стабильности. Рабочее место и профессия создают основу для взаимодействия с другими людьми. Материальная сторона работы может быть важной для пожилых людей. Многие из них, имея право выйти на пенсию, обнаруживают, что не могут себе этого позволить по финансовым основаниям. Они должны работать, чтобы поддерживать тот уровень жизни, к которому привыкли. Для самооценки некоторых людей может быть важен тот факт, что они зарабатывают деньги.

Многие способности, связанные с работой, сохраняются в период от 55 до 70 лет. В этой возрастной группе нет заметного упадка физических и умственных способностей, а кажущееся снижение некоторых психических функций зависит от широкого спектра индивидуальных различий. Изменения в сознании пожилого человека вызваны действиями (происходящими или ожидаемыми) окружающих людей. Они беспокоятся, что их товарищи по работе будут к ним хуже относиться и меньше интересоваться их идеями. Это может привести к тому, что человек становится менее инициативным, уменьшая свой вклад в работу группы.

Наиболее сильный фактор, связанный с поведением людей позднего периода жизни на работе, – это социальные ожидания. Разнообразные социальные представления о старении вынуждают человека соответствовать стереотипам. Наиболее важным фактором, заставляющим уходить с работы, является социальное старение. Хотя не существует заговора против пожилых людей, но общественные представления и научные взгляды подготавливают людей к тому, чтобы они заканчивали свою карьеру в назначенный момент времени.

Сохранение и воспроизведение трудоспособности старых людей есть основное условие сохранения и воспроизведения самого сознания людей на поздних стадиях онтогенеза.

Рассматривая социальные связи людей пожилого периода жизни, нельзя не обратиться к проблемам поддержки пожилых людей и ухода за ними. Ухудшение здоровья стариков вызывает необходимость в поддержке окружающих. Старики в большей степени ожидают от детей, что те будут заботиться о родителях. Может возникнуть и другая ситуация – переселение в Дом престарелых. Как бы ни был благоустроен интернат, люди теряют там возможность контролировать события, принимать решения. Они уже не могут строить собственные планы и реализовывать их.

Во Франции 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» (8).

Ученые пытаются разработать приемы психологической помощи пожилым людям, живущим в интернатах и найти средства повысить их активность.

Позитивная роль возможности контролировать хотя бы некоторые сферы своей жизни выявилась в одном из экспериментов. Жителей (в возрасте от 65 до 90 лет) одного из интернатов разделили на две группы, перед каждой выступил директор. Речь перед первой группой была направлена на стимуляцию активности жителей интерната. Директор выделял некоторые области их жизни, за которые они должны были сами нести ответственность. Их побуждали расширять контакты с окружающими, проявлять инициативу. В речи перед второй группой директор делал акцент на ответственности персонала.

Всех участников эксперимента обследовали за неделю до его начала и через три недели после разных форм воздействия на старых людей. Результаты бесед с ними экспериментатора сопоставлялись с наблюдениями обслуживающего персонала. Члены первой группы сообщали, что они стали более активными, подвижными и ловкими. 48% из них

чувствовали себя более удовлетворенными жизнью, а некоторые называли себя счастливыми. Во второй группе позитивные чувства выразили лишь 29% стариков. Врачи и няни также отмечали значительную разницу между группами. 71% из второй группы стал более слабым и пассивным (Л.И. Анцыферова).

Постоянство или изменчивость контактов людей на протяжении жизни можно выделить лишь на основе лонгитюдных исследований. Известны два лонгитюдных исследования, дающих необходимый материал для изучения социальных связей стариков и их эмоциональной вовлеченности в них. Это Боннское лонгитюдное исследование старения, проведенное в Германии в 1965-1985 годах, и Берклинское исследование старшего поколения, проведенное в Соединенных Штатах в 1929-1984 годах (9).

Результаты этих двух больших лонгитюдов (Д. Филд) позволили провести кросскультурное сравнение связей внутри семьи и вне семьи и выявить индивидуальные различия, обусловленные спецификой культур. В результате автор приходит к выводу, что движение внутри социальных ролей идет по разным траекториям: активность в семейных ролях в старости (супруга, бабушки) стабильна, в то время как активность внесемейных ролей у американских респондентов снижается.

Пожилые немцы и американцы одинаково ведут себя во внутрисемейных ролях, но поведение во внесемейных ролях определяется уже культурными различиями: например, пожилые немцы не посещают клубы, а большинство испытуемых Берклинского исследования (американцы) достаточно активно участвуют в клубной жизни. Показаны культурные различия в паттернах дружбы: немцы различают степени дружеских отношений, чего американцы обычно не делают. Поэтому у старого человека может не остаться в живых ни одного близкого друга. Многие старики по необходимости меняют и критерии дружбы, относят к ней более свободные и менее близкие отношения. Интересны и половозрастные отличия: женщины в старости больше общаются с друзьями, чем мужчины.

Приведенные Дороти Филд данные показывают, что в изучении проблем старости на первый план выдвигаются социально-психологические факторы – изменения социальной



среды и общение. Подтвердились гипотезы о постоянстве и изменчивости в старости: активность во внесемейных ролях и отношениях зависит от культурных факторов, в то время как на изменения отношений внутри семьи старые люди в различных культурах реагируют примерно одинаково.

Таким образом, старение – не только и не столько биологический процесс. Его темп, временные параметры, индивидуальные особенности во многом зависят от средовых, социальных и экологических факторов.

Социальные связи и удовлетворение социогенных потребностей человека составляют значимые факторы активности личности в ранней и поздней старости. Социальные связи и отношения являются способом разрешения многих проблем во взрослом возрасте и занимают важное место в активности человека, сравнимое с его физическим состоянием и здоровьем. В центре внимания при этом остается личность и ее отношение к миру, ее поведение в естественном окружении, особенности межличностных контактов.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Ниже представлены психологические портреты пожилых людей. Определите, к какому из типов людей позднего периода жизни можно отнести каждый из психологических портретов.

- Пенсионерка З.Г., 67 лет, медсестра, живет одна, женатый сын живет отдельно. З.Г. принимает активное участие в работе центра социальной помощи населению, проводит там оздоровительные мероприятия, лечебную гимнастику, траволечение. З.Г. много времени проводит у себя на даче, выращивая экзотические цветы. Нянит обожаемого внука.

- Пенсионер М.И., 61 год, бывший инженер на военном заводе. Стал пенсионером по сокращению штатов. Свои достижения и успехи он занес в разряд неудач и ошибок. Вот его монолог: «Для меня конверсия не состоялась, а во что вложен труд всей жизни, никому не нужно, пошло в металлолом, под автоген. Сын из радиоинженера стал продавцом, если это можно так назвать, а по-старому – спекулянтом, которых я всегда презирал, но «имеет» (язык не поворачивается сказать «зарабатывает») за неделю мою годовую пенсию. Все, что я заработал и накопил, превратилось в дым, все, что купил, - в хлам».

2. Проанализируйте нижеприведенные высказывания. Какие экзистенциальные проблемы в них затрагиваются?

- Басня «Старик и смерть». Стрик раз нарубил дров и понес. Нести было далеко; он измучился, сложил вязанку и говорит: «Эх, хоть бы смерть пришла!» Смерть пришла и говорит: Вот и я, чего тебе надо?» Старик испугался и говорит: «Мне вязанку поднять».
- Миф Софокла из Древней Греции о загадке Сфинкса: «Кто ходит утром на четырех ногах, днем на двух, а вечером на трех? Никто из всех существ, живущих на Земле, не изменяется так, как он».
- «Человек свободный ни о чем так мало не думает, как о смерти, и его мудрость состоит в размышлении не о смерти, а о жизни» (Спиноза).
- «Некоторые «начинающие» пенсионеры в 60-65 лет кажутся сразу одряхлевшими, страдающими от образовавшихся вакуумов и чувства социальной неполноценности» (Б.Г. Ананьев).
- «Смерть утешает, – увы! – и заставляет жить. Она – цель жизни и единственная надежда, которая, как эликсир, нас бодрит, и опьяняет, и придает нам мужество идти своим путем до самого вечера нашего существования» (Ш.Бодлер).
- «Мысль о смерти более жестока, чем сама смерть» (А. Бозций).
- «В сущности, все равно, за что умираешь; но если умираешь за что-нибудь любимое, то такая теплая, преданная смерть лучше, чем холодная, неверная жизнь» (Г.Гейне).
- «Кто мог бы страшиться смерти и отказываться от нее? Виновный боится ее, несчастный призывает, храбрый бросает ей вызов и идет навстречу ей, мудрец, ожидающий ее, принимает ее без сожаления» (Вольтер).
- «Смерть должна быть такая же, как и жизнь; мы не становимся другими только потому, что умираем. Я всегда рисую себе смерть человека по его жизни» (М. Монтень).
- «После детства я не знаю ничего заслуживающего большего интереса в жизни, чем старость: в слабости обоих этих возрастов, в надеждах, которые дает один из них, в воспоминаниях, которые оставляет другой, есть нечто глубокое трогательное, наполняющее душу чувством доброжелательности» (Фр. Гизо).
- «Старость гасит страсти, останавливает занятия, заглушает всякие стремления и отдаёт вас в жертву страшному врагу, который зовется покоем, но настоящее имя которого – скука» (Э. Легуве).
- «Старость оставляет больше морщин на умственном облике нашем, чем на лице» (М. Монтень).
- «Если старцы скажут тебе: «разрушай», а молодежь «созидай», то лучше разрушай, а не созидай, ибо разрушение старцев – созидание, а созидание молодежи – разрушение» (Л.Н. Толстой).

3. Не существует четкой характеристики определения пожилого человека. По мнению О.В. Красновой (5), это связано с тем, что процесс старения в каждом человеке протекает индивидуально. Ниже представлены некоторые определения понятий «старость», «старик». Проанализируйте их и объясните возможность использовать данные определения.

- Старение – это идиосинкратический процесс (т.е. уникальная характеристика личности). (А. Шварцц.)
- Старик – это человек, с возрастом невосстановимо утративший свои физические и душевные силы; с полной потерей воли или прогрессирующим слабоумием (Г.Л. Ратнер).
- Старость – период жизни после зрелости, в который происходит ослабление организма (С.И. Ожегов).
- Старение – это переход в систему новых социальных ролей, групповых и межличностных отношений (О.В. Краснова).

4. О каких возрастных и индивидуально-личностных особенностях пожилых людей свидетельствуют результаты проведенного экспериментального исследования?

Испытуемым предлагалась инструкция следующего содержания: «На данной странице Вы видите 10 пронумерованных пустых линеек. Напишите на каждой из них ответ на вопрос: «Кто я?»

А) Испытуемая – женщина, возраст - 60 лет. Я:

- Родилась в 1939 году.
- Вышла замуж в 1961 году.
- Родила двоих детей.
- Учила детей всему, что им пригодится в жизни.
- Увлекаюсь вышивкой.
- Вышиваю крестом и гладью.
- Люблю готовить.
- Учю свою внучку.
- Хожу с ней на концерты.
- Хожу с ней в музыкальную школу.

Б) Испытуемая – женщина, возраст – 69 лет. Я:

- Пенсионерка.
- Надеюсь на спокойную обеспеченную старость.
- Разочаровалась в нашем президенте и правительстве.
- Человек, который вынужден работать и сейчас.
- Потеряла всякую надежду на лучшую жизнь.
- Обеспокоена как будут жить мои дети и внуки.
- Никому не нужна.
- Несчастный человек.
- Униженная.
- Оскорбленная.

- В) Испытуемая женщина 70 лет. Я:
- Женщина.
  - Пенсионерка.
  - Любящая бабушка.
  - Хорошая.
  - Добрая.
  - Веселая.
  - Плясунья.
  - Певунья.
  - Мама.
  - Трудлюбивая, хозяйничаю на даче.
- Г) Испытуемая женщина – 67 лет. Я:
- Простая труженица села.
  - С 12 лет работала в поле.
  - Проживала в оккупации в трудное время.
  - Уехала в Московскую область.
  - Отработала на фабрике 18 лет.
  - Вышла замуж за любимого человека.
  - Работала в управлении механизации кладовщицей.
  - Трудилась и воспитывала дочь.
  - Дала дочери образование и воспитываю внучку.
  - Честно прожила жизнь.

5. Психолог провел беседу с пенсионерами: А.М. (70 лет), М.С. (68 лет), Л.О. (71 год). Вопросы беседы и ответы на них приведены ниже. Какова цель беседы? Какие типы личностных позиций лиц пожилого возраста проявились в ответах на вопросы?

1) *Вы заболели, вызвали врача. Врач выписал Вам лекарства, но не разрешил выходить из дома. Что вы будете делать?*

А.М.: Попрошу купить родных или соседей.

М.С.: Делать нечего – сама пойду и куплю.

Л.О.: Обойдусь без лекарств.

2) *У Ваших соседей сверху прорвало трубу. Вода протекла к Вам в квартиру. Нужен ремонт. Что Вы будете делать?*

А.М.: Об этом позаботятся мои родные.

М.С.: Постараюсь сделать сама или найму рабочих.

Л.О.: Ничего не буду делать.

3) *Вы посмотрели кинофильм, который напомнил Вам какую-то тяжелую, грустную ситуацию из Вашей жизни. Вы чувствуете, что Вам тяжело на душе. Что Вы будете делать?*

А.М.: Поговорю с соседями, родными.

М.С.: Займусь чем-нибудь, чтобы отвлечься.

Л.О.: Буду переживать в одиночестве.

(По материалам дипломной работы М.А. Спиженковой).

6. В рассказах о прошлом пожилые люди чаще вспоминают негативные кризисные переживания, чем люди предпенсионного

возраста. Вместе с тем, отношение к этим переживаниям имеет обратную модальность, а именно: пожилые люди, вспоминая прошлое, оценивают свою жизнедеятельность более высоко, чем люди предпенсионного возраста. Чем это можно объяснить? (По материалам дипломной работы М.А. Спиженковой).

### **Литература**

1. *Анцыферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал №3, 1994.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. – М-Воронеж. 1996.
3. *Альперович В.Д.* Геронтология. Старость. Социокультурный портрет. – М., 1998.
4. *Балтес П.* Всевозрастной подход к психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал №1, 1994.
5. *Греллер М.* Старение и работа. Человеческий и экономический потенциал // Иностранная психология №7, 1996.
6. *Краснова О.В.* Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии №2, 1999.
7. *Краснова О.В.* Круглый стол «Социально – психологические проблемы пожилых людей» // Журнал практического психолога. – М., 1997.
8. *Краснова О.В.* Стереотипы пожилых и отношение к ним // Психология зрелости и старения. Весна 1998.
9. *Краснова О.В.* Исследование идентификации пожилых людей с помощью методики А. Куна «Кто Я?» // Психология зрелости и старения. Осень 1997.
10. *Карсаевская Т.В.* Этапы жизненного цикла человека: зрелость, старость. Социально – философский аспект // Психология зрелости и старения. Осень 1997.
11. *Козлов А.А.* Старость: социальная разобщенность или целостность? (Теории и традиции западной социальной геронтологии) // Мир психологии №2, 1999.
12. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга. 1994.
13. *Молчанова О.Н.* Психологический витуаукт как механизм стабилизации Я – концепции в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. Осень 1997.
14. *Пряжников Н.С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии №2, 1999.

15. *Филд Д.* Социальные связи в старости: Результаты Боннского и Берклинского лонгитюдных исследований // Иностранная психология №8, 1997.
16. *Эйсенсен И.* Одиночество и разведенный мужчина преклонного возраста.
17. *Ялом И.* Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы. – М., 1997.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	3
<b>1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Основные понятия, предмет и задачи возрастной психологии (Горбачева Е.И.) .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. Возраст как системообразующее понятие возрастной психологии .....	4
1.1.2. Источники, движущие силы и закономерности психического развития .....	8
1.1.3. Закономерности возрастного развития .....	13
1.1.4. Предмет и задачи возрастной психологии .....	17
<b>1.2. Методы возрастной психологии (Ничипоренко Н.П.) .....</b>	<b>19</b>
1.2.1. Стратегии организации исследования в возрастной психологии .....	19
1.2.2. Специфика исследовательских методов в возрастной психологии .....	22
<b>1.3. Теории развития и периодизации развития (Моисеев К.А.) .....</b>	<b>38</b>
1.3.1. Теоретические предпосылки построения периодизации .....	38
1.3.2. Психоаналитический подход к исследованию развития .....	43
1.3.3. Когнитивный подход к изучению развития .....	53
1.3.4. Социально-исторический подход к исследованию развития .....	60
1.3.5. Культурно-исторический подход .....	63
<b>2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>74</b>
<b>2.1. Младенческий возраст (Романенко В.А.) .....</b>	<b>74</b>
2.1.1. Новорожденность .....	74
2.1.2. Младенчество .....	77

<b>2.2. Раннее детство (Романенко В.А.)</b> .....	88
2.2.1. Личностное и эмоциональное развитие .....	88
2.2.2. Развитие речи .....	90
2.2.3. Развитие отдельных видов деятельности .....	91
2.2.4. Развитие познавательной сферы .....	94
<b>2.3. Дошкольный возраст (Богомолова Е.А.)</b> .....	98
2.3.1. Личностное и эмоциональное развитие .....	98
2.3.2. Сюжетно-ролевая игра как ведущий тип деятельности .....	104
2.3.3. Развитие общения .....	109
2.3.4. Развитие речи .....	111
2.3.5. Развитие познавательной сферы .....	114
2.3.6. Индивидуальные различия .....	124
2.3.7. Психологическая готовность к школьному обучению .....	126
<b>2.4. Младший школьный возраст (Романенко В.А.)</b> ....	130
2.4.1. Личностное и эмоциональное развитие младшего школьника .....	130
2.4.2. Адаптация к обучению в школе .....	134
2.4.3. Развитие общения .....	135
2.4.4. Развитие познавательной сферы .....	137
<b>2.5. Подростковый возраст (Петрова С.В.)</b> .....	142
2.5.1. Пубертатный кризис. Психофизиологическое развитие .....	143
2.5.2. Личность подростка .....	144
2.5.3. Развитие общения .....	147
2.5.4. Развитие интеллектуальной сферы .....	150
<b>2.6. Старший школьный возраст: ранняя юность (Петрова С.В.)</b> .....	153
2.6.1. Становление личности .....	153
2.6.2. Развитие общения .....	158



<b>2.7. Взрослость (Минигалиева М.Р.) .....</b>	161
<b>2.7.1. Понятие взрослости и проблема периодизации развития взрослой личности .....</b>	161
<b>2.7.2. Критерии взрослости .....</b>	163
<b>2.7.3. Профессиональное становление человека и психологическая характеристика этапов взрослости ...</b>	166
<b>2.8. Пожилой возраст и старость (Пацакула И.И.).....</b>	176
<b>2.8.1. Возрастные границы и виды старости .....</b>	177
<b>2.8.2. Личностное развитие в поздние периоды жизни ....</b>	181
<b>2.8.3. Особенности познавательной сферы людей позднего периода жизни .....</b>	186
<b>2.8.4. Особенности социальных контактов людей позднего периода жизни .....</b>	190
<b>Оглавление .....</b>	199