

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Учебно-методический комплекс

2010

УДК 15(075.8)
ББК 88я73
П86

Автор-составитель: доцент кафедры прикладной психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук **А.А. Стреленко**

Рецензенты:
заведующий кафедрой прикладной психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук, доцент *О.Е. Антипенко*; доцент кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук *Т.Е. Косаревская*

В учебно-методический комплекс включены: программа курса, содержание лекционных занятий, вопросы для практических занятий, задания для самостоятельной работы, контрольные вопросы.

Материалы комплекса адресованы студентам, обучающимся по специальности «Психология», слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров, могут быть использованы студентами педагогического факультета, а также всем, кто интересуется проблемами психологии развития.

УДК 15(075.8)
ББК 88я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	4
Программа курса «Психология развития»	6
Лекционный курс	11
Практические занятия	119
Контрольные вопросы	131
Тестовые задания	133
Литература	166
Заключение	167

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психология развития представляет собой более общий и теоретический курс по сравнению с возрастной и детской психологией, своего рода их методологическую базу. В центре внимания этой дисциплины находятся содержание и разные аспекты применения в психологии принципа развития, одного из важнейших методологических принципов всех наук, а новообразования и симптоматика отдельных возрастных периодов становятся тем материалом, на основании анализа которого выводятся общие закономерности становления психики.

Анализ подходов к проблеме развития в основных психологических школах дает возможность сформировать более полные знания как о разных сферах применения принципа развития в психологии, так и об изменениях, происходящих в структуре личности, когнитивной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах.

Цель преподавания дисциплины

Основная цель в изучении данной дисциплины это формирование системы знаний в области филогенетического, онтогенетического, антропогенетического и микрогенетического преобразования психики и поведения; формирование навыков научного анализа психологической реальности и ее возрастных изменений у человека, приобретение умения реконструировать научно-практическую картину действительности других психологов, освоение способов профессиональной коммуникации, а также овладение навыками возрастной диагностики и сбора эмпирического материала. Создание у студентов установки на перенос полученных знаний в смежные дисциплины, в собственную научную и практическую деятельность, а также получение более объективного представления о себе и окружающих.

Задачи изучения дисциплины

В результате изучения дисциплины студент должен **знать:**

- основные понятия психологии развития;
- факторы, закономерности и механизмы психического развития;
- методы исследования психологии развития;
- основные теории психического развития человека в онтогенезе в отечественной и зарубежной психологии;
- особенности развития поведения, психических функций и личности на различных этапах онтогенеза.

В результате изучения дисциплины студент должен **уметь:**

- оперировать основными категориями психологии развития;
- сравнивать по ключевым позициям и понятиям различные теории психического развития;
- соотносить теоретически описываемые возрастные феномены с эмпирическими фактами развития человека;
- проектировать и осуществлять эмпирическое исследование онтогенетического развития различных сфер психического.

ПРОГРАММА КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС

Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития. Предмет и объект исследования в психологии развития. Психология развития в системе психологического знания. Понятие возраста. Биологический возраст. Социальный возраст. Психологический возраст. Культурный возраст. Образ человека в психологии и проблема содержания возрастов. Категориальная репрезентация возраста: созревание, становление, развитие. Жизненный путь индивида. Возрастные свойства, процессы, стадии. Нормативные критерии возраста и стереотипы. Символизм возрастных процессов. Возрастная субкультура. Задачи и проблемы психологии развития. Феноменология возраста. Факторы психического развития. Закономерности и механизмы психического развития. Диагностика возрастного развития: норма и аномалии. Социализация детей в мире. Институты социализации. развитие личности в процессе социализации.

Методы исследование в психологии развития. Принцип объективности. Экспериментальный план исследования. Понятие о методологии, методе и методике. Классификация методов (Б.Г. Ананьев). Сущность организационных методов исследования (метод поперечных срезов, лонгитюдный, комплексный). Сущность основных эмпирических методов исследования (наблюдение, эксперимент). Сущность вспомогательных методов исследования (анкетирование, метод анализа продуктов деятельности, метод тестов и проблема диагностики в современной психологии). Сущность методов обработки данных (качественные и количественные их характеристики). Сущность интерпретационных методов (генетический, структурный). Психологический диагноз. Проблема нормы в психологии развития. Проблемы дефиниции при построении исследования. Этика научного исследования.

Основные психологические школы зарубежной психологии развития. Биогенетические концепции. Социогенетические концепции. Кризис единого психологического метода. Психоаналитические теории человеческого развития. Теория З. Фрейда. Эпигенетическая концепция личности Э. Эриксона. Теории объектных отношений в работах А. Фрейд, Дж. Боулби и др. Бихевиоризм и теория социального научения. Подходы Э. Торндайка, Дж. Уотсона, Э. Толмена. Понятие подражания, социального подкрепления, поощрения и наказания как условий формирования нового поведения. Теория социального науче-

ния А. Бандуры и Р. Уолтерса. Пресонагенетический подход к развитию личности. Теории развития личности А. Маслоу, К. Роджерса. Теория автономии и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Когнитивные теории развития. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии человека. Ключевые понятия концепции Пиаже: гомеостаз, адаптация, ассимиляция, аккомодация. Стадии интеллектуального развития. Децентрация. Информационный подход. Теория нравственного развития личности Л. Кольберга и Ж. Пиаже. Периодизация нравственного развития. Структура нравственного сознания. Связь интеллектуального и морального развития личности.

Теории психического развития в советской психологии: Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Л.С. Выготский и его школа. Ключевые понятия: высшие психические функции, интериоризация, деятельностное опосредование развития. Понятие психологического возраста. Структура и динамика психического развития. Возрастные кризисы. Периодизация детского развития. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование». Обучение и развитие. Понятие зоны ближайшего развития. Проблемы диагностики психического развития ребенка.

Теории психического развития в советской психологии: Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина. Психологическая теория деятельности и возрастное развитие. Общая характеристика возрастного развития в онтогенезе. Понятие ведущего вида деятельности. Дошкольное детство, психология младшего школьника, подростка. Роль игры в онтогенезе личности. Симптомокомплекс подростничества: взаимоотношения с взрослыми, компания сверстников, личный дневник. Психология юношеского возраста.

Развитие теорий Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина в работах современных отечественных психологов: Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова и др.

Младенчество и раннее детство (0-3 года). Социальная ситуация развития. Ведущие виды деятельности в младенчестве и раннем детстве. Кризисы 1-го и 3-х лет. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения. Формирование сенсомоторной сферы ребенка. Речевое развитие. Новообразования.

Дошкольный возраст (3-6/7 лет). Социальная ситуация развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Формирование общения и произвольности в игре. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы дошкольника. Особенности наглядно-образного мышления. Становление личности дошкольников. Новообразования возраста. Кризис 7-и лет.

Среднее детство (6/7-11/12 лет). Социальная ситуация развития. Учебная деятельность как ведущая. Развитие интересов и деятельности

общения школьника. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления. Новообразования возраста.

Подростково-юношеский возраст (11/12-19/20 лет). Социальная ситуация развития и поведения подростка. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы. Самосознание личности. Когнитивное развитие в подростково-юношеском возрасте. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия подростка. Новообразования возраста.

Взрослость и старость (20-75... лет). Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе взрослости. Развитие личности взрослого человека. Профессиональная адаптация в ранней и средней взрослости. Особенности семейных отношений в ранней, средней и поздней взрослости. Особенности взаимодействия с физическим миром. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность. Мотивационный кризис среднего возраста. Когнитивное развитие в периоды ранней, средней и поздней взрослости. Психологические аспекты умирания и смерти.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития. Предмет и объект исследования в психологии развития. Психология развития в системе психологического знания. Понятие возраста. Биологический возраст. Социальный возраст. Психологический возраст. Культурный возраст. Образ человека в психологии и проблема содержания возрастов. Категориальная репрезентация возраста: созревание, становление, развитие. Жизненный путь индивида. Возрастные свойства, процессы, стадии. Нормативные критерии возраста и стереотипы. Символизм возрастных процессов. Возрастная субкультура.

Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития (продолжение). Задачи и проблемы психологии развития. Феноменология возраста. Факторы психического развития. Закономерности и механизмы психического развития. Диагностика возрастного развития: норма и аномалии. Социализация детей в мире. Институты социализации. Развитие личности в процессе социализации.

Психологический диагноз. Этика психологического исследования. Психологический диагноз. Проблема нормы в психологии развития. Проблемы дефиниции при построении исследования. Этика научного исследования.

Психоаналитические теории человеческого развития. Теория З. Фрейда. Эпигенетическая концепция личности Э. Эриксона. Теории объектных отношений в работах А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Спитца, М. Кляйн и др.

Бихевиоризм и теория социального научения. Подходы Э. Торндайка, Дж. Уотсона, Э. Толмена. Понятие подражания, социального подкрепления, поощрения и наказания как условий формирования нового поведения. Теория социального научения А. Бандуры и Р. Уолтерса.

Персоногенный подход к развитию личности. Теории развития личности А. Маслоу, К. Роджерса. Теория автономии и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Когнитивные теории развития человека. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера. Научный спор Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. Когнитивная концепция личности Дж. Келли. Информационный подход.

Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии человека. Ключевые понятия концепции Пиаже: гомеостаз, адаптация, ассимиляция, аккомодация. Стадии интеллектуального развития. Децентрация. Информационный подход.

Л. Кольберг и Ж. Пиаже о нравственном развитии личности. Теория нравственного развития личности Л. Кольберга и Ж. Пиаже. Периодизация нравственного развития. Структура нравственного сознания. Связь интеллектуального и морального развития личности.

Теории психического развития в советской психологии: Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Л.С. Выготский и его школа. Ключевые понятия: высшие психические функции, интериоризация, деятельностное опосредование развития. Понятие психологического возраста. Структура и динамика психического развития. Возрастные кризисы. Периодизация детского развития. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование». Обучение и развитие. Понятие зоны ближайшего развития. Проблемы диагностики психического развития ребенка.

Теории психического развития в советской психологии: Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина. Психологическая теория деятельности и возрастное развитие. Общая характеристика возрастного развития в онтогенезе. Понятие ведущего вида деятельности. Дошкольное детство, психология младшего школьника, подростка. Роль игры в онтогенезе личности. Симптомокомплекс подростничества: взаимоотношения с взрослыми, компания сверстников, личный дневник. Психология юношеского возраста.

Развитие теорий Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина в работах современных отечественных психологов: Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова и др.

Взаимосвязь обучения и психического развития. Функциональная и возрастная периодизация. Подходы к анализу взаимосвязи

между обучением и развитием. Закономерности функционального и возрастного развития психики человека.

Младенчество и раннее детство (0-3 года). Социальная ситуация развития. Ведущие виды деятельности в младенчестве и раннем детстве. Кризисы 1-го и 3-х лет. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения. Формирование сенсомоторной сферы ребенка. Речевое развитие. Новообразования.

Дошкольный возраст (3-6/7 лет). Социальная ситуация развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Формирование общения и произвольности в игре. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы дошкольника. Особенности наглядно-образного мышления. Становление личности дошкольников. Новообразования возраста. Кризис 7-и лет.

Среднее детство (6/7-11/12 лет). Социальная ситуация развития. Учебная деятельность как ведущая. Развитие интересов и деятельности общения школьника. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления. Новообразования возраста.

Подростково-юношеский возраст (11/12-19/20 лет). Социальная ситуация развития и поведения подростка. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы. Самосознание личности. Когнитивное развитие в подростково-юношеском возрасте. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия подростка. Новообразования возраста.

Ранняя зрелость. Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе зрелости. Развитие личности взрослого человека. Профессиональная адаптация в ранней зрелости. Особенности семейных отношений в ранней зрелости. Особенности взаимодействия с физическим миром. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность. Когнитивное развитие в периоды ранней зрелости.

Средняя зрелость. Развитие личности взрослого человека. Профессиональная адаптация в средней зрелости. Особенности семейных отношений в средней зрелости. Особенности взаимодействия с физическим миром. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность. Мотивационный кризис среднего возраста. Когнитивное развитие в период средней и зрелости.

Поздняя зрелость. Особенности семейных отношений в поздней зрелости. Особенности взаимодействия с физическим миром. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность. Когнитивное развитие в период поздней зрелости. Психологические аспекты умирания и смерти.

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС

Тема 1. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

План:

1. Понятие психологии развития. Понятие «развитие» в психологии развития.
2. Предмет изучения психологии развития.
3. Задачи психологии развития.
4. Связь психологии развития с другими науками.

Понятие психологии развития. Понятие «развитие» в психологии развития

Психология развития изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики (Психология развития / Марютина Т.М. и др.; Под ред. Марцинковской Т.Д. – М.: «Академия», 2001).

Возрастная психология – это раздел психологии, в которой изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности процесса перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены типов ведущей деятельности. (Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – М.: Педагогика-Пресс, 1996).

Возрастная психология делится на:

- детскую психологию, изучающую закономерности психического развития ребенка от рождения до поступления в школу;
- психологию младшего школьника;
- психологию подростка;
- психологию юности;
- психологию взрослого человека (акмеологию);
- геронтопсихологию.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, – акцент на динамике развития. Поэтому ее называют генетической (от слова "генезис" – происхождение, становление).

Развитие. В возрастной психологии индивидуальное развитие описывается в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография», их составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные («возрастные свойства»): биологический возраст определяется со-

стоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со среднестатистическим уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста; социальный возраст индивида измеряется путем соотнесения уровня его социального развития (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников; психический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития данного индивида с соответствующими нормативными, среднестатистическим показателями; кроме того, существует субъективный, переживаемый возраст личности; речь идет о возрастном самосознании, на сколько лет человек себя чувствует, как он воспринимает свой возраст, считает ли он себя молодым или старым, ребенком или взрослым; субъективный возраст зависит от напряженности, событийной наполненности жизни и воспринимаемой степени самореализации лица.

Развитие – (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский) – закономерное и необратимое изменение психологических процессов во времени.

Развитие – (В.В. Давыдов) – последовательные (прогрессирующие и регрессирующие), в целом необратимые количественные и качественные изменения психики; при этом старые структуры входят в новые, претерпевая изменения и реорганизацию.

Развитие – (Л.И. Анциферова) – возникновение качественно новых образований, переход психологической системы на новый уровень функционирования.

Развитие – (Л.И. Божович) – возникновение системных психологических новообразований.

Развитие – (Б.Г. Ананьев) – последовательная смена моментов становления, эволюции и инволюции; каждое из этих изменений имеет количественную характеристику продолжительности (метрическую), качественную (однонаправленность, одномерность), типологическую.

Основные формы развития – филогенез и онтогенез.

Филогенез – процесс развития биологических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Онтогенез – процесс индивидуального развития человека.

Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Выделяют следующие области:

- психофизическая – внешние (рост, вес) и внутренние (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств и т.д.) изменения организма человека;
- психосоциальная – изменения в эмоционально-волевой и личностной сферах;
- когнитивная – познавательное развитие, развитие всех познавательных процессов и способностей.

Наряду с понятием «развитие» в психологии существуют понятия «созревание» и «рост».

Созревание – наследственно запрограммированные изменения внешнего вида, функций и организации организма.

Рост – процесс количественных изменений в ходе совершенствования какой-либо функции.

Обычно о созревании и росте говорят тогда, когда хотят подчеркнуть биологический аспект развития.

Возрастной символизм. Психология развития или возрастная психология изучают индивидуальное развитие в определенной социальной системе – социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества, описываемые в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколения». Также отдельно можно выделить такую систему отсчета – возрастной символизм, отражение возрастных процессов и свойств в культуре, который включает в себя нормативные критерии возраста, т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов; возрастные стереотипы – черты и свойства, приписываемые лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы; представления о том, как должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую; возрастные обряды – ритуалы, посредством которых культура структурирует и оформляет взаимоотношения возрастных слоев, классов и групп, и возрастную субкультуру – специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя осознают и утверждают себя в качестве отличного от всех остальных возрастных общностей.

Предмет психологии развития

Закономерности развития человека как члена общества, его психики, сознания – психическое развитие человека от момента рождения до смерти изучает специальная область психологического знания – психология развития и возрастная психология.

Объект возрастной психологии – процесс возрастного развития во всех его связях и опосредованиях. Объект одинаков для всех изучающих психическое развитие человека и может ограничиваться возрастными рамками. Например, объектом может быть процесс запоминания у детей 6-10 лет.

Предмет зависит от понимания автором сущности процесса развития, в том числе, психического. Об основных подходах к пониманию психического развития речь пойдет чуть позже.

Наиболее общим определением предмета возрастной психологии (без раскрытия его сущности) может служить следующее определение.

Предметом изучения возрастной психологии являются источники, движущие силы, условия и закономерности психического развития человека от рождения до кончины... (далее необходимо сделать уточнение, подставив одно из определений понятия развитие, данное классиками и выдающимися исследователями возрастного психического развития человека)... особенности становления и распада психических новообразований в отдельных возрастах и генетические переходы от одного новообразования к другому. Например, Б.Г. Ананьев рассматривал психологическое развитие от рождения до кончины как непрерывный процесс, внутри которого есть пики в психических функциях, отмечал, что распад некоторых из них, а также личности начинается задолго до физической смерти индивида.

Предметом изучения психологии развития является само развитие.

Психическое развитие, определяется как фило-, антропо-, онто- или микрогенетические изменения поведения и переживания, образующие ветвящийся процесс, содержащий, с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и другой, линии количественных изменений, связывающие их между собой.

Составляющие предмета психологии развития:

Возраст (хронологический, психологический, социальный, биологический).

– *Хронологический возраст* – это время отдельного человека, начиная с момента рождения и до конца жизни.

– *Психологический возраст* – это те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека.

– *Социальный возраст* – за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике взрослых. Социальный возраст – отдельное место в психологии развития занимает социальный возраст, который представляет собой набор нормативно-ролевых свойств и идентичностей, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества (такие понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, пенсионный, брачный возраст или возраст гражданского совершеннолетия имеют смысл только в контексте социальных отношений определенного общества и изменяются вместе с ними; содержание понятий «молодость» и «молодежь» зависит, с одной стороны, от темпов индивидуального развития и созревания, а с другой – от продолжительности первичной социализации и смены исторических поколений, с ростом ожидаемой продолжительности жизни существенные изменения претерпело понятие старости и т.д.).

– *Биологический возраст* – это те генетические, физиологические, морфологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы.

Возрастная психология отмечает те сравнительно медленные, но основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении детей при их переходе из одной возрастной группы в другую.

Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев до ряда лет. Эти изменения зависят от "постоянно действующих факторов": биологического созревания и психофизиологического состояния организма ребенка, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Возрастные изменения психологии и поведения данного типа называются *эволюционными*, т.к. они связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями.

Их следует отличать от *революционных*, которые, являясь более глубокими происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно называются кризисами возрастного развития, возникающим на рубеже возрастов между более-менее спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения.

Еще один тип изменений, которые могут рассматриваться как признак развития, связан с влиянием конкретной социальной ситуации. Их можно назвать *ситуационными*. Такие изменения включают в себя то, что происходит в психике и поведении ребенка под влиянием организованного и неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы, необратимы и требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения психологии и поведения индивида неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях. Эволюционные и революционные изменения преобразуют психологию человека как личности, как личности, а ситуационные оставляют её без изменений, затрагивая лишь частные формы поведения, знания, умения, навыки (ЗУНы).

Третьей составляющей предмета психологии развития являются движущие силы, условия и законы психического развития.

– Под движущими силами психического развития понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являясь его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития, направляют его в нужное русло.

– Условия определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движу-

щих сил развития, тем не менее, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты.

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

Развитие каждой психической функции, каждой формы поведения подчиняются своим особенностям, но психическое развитие в целом имеет общие закономерности, которые проявляются во всех сферах психики и сохраняются на протяжении всего онтогенеза. Каковы же особенности?

А. Для психического развития характерны неравномерность и гетерохронность. (Каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления. Отдельные из них "идут" как бы впереди остальных, подготавливая другим почву. Затем те функции, которые "отставали", приобретают приоритет в развитии и создают основу для дальнейшего усложнения психической деятельности. Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, называются сензитивными. Функции развиваются успешнее и интенсивнее.

Б. Психическое развитие протекает стадийно, имея сложную организацию по времени. Каждая возрастная стадия имеет свой темп и ритм, не совпадающий с темпом и ритмом времени и изменяющимся в разные годы жизни. (Так, год жизни в младенчестве по своему значению и происходящим преобразованиям не равен году жизни в отрочестве. Наиболее быстро психическое развитие происходит в раннем детстве – с рождения до 3 лет).

Стадии психического развития определенным образом следуют одна за другой, подчиняясь своей внутренней логике. Их последовательность нельзя перестроить или изменить по желанию взрослого.

Характеристиками стадий психического развития выступают:

- социальная ситуация развития;
- ведущая деятельность;
- психические новообразования.

Итак, под социальной ситуацией развития понимается соотношение внешних и внутренних условий развития психики (Л.С. Выготский). Она определяет отношение ребенка к другим людям, предметам, вещам, созданным человеком, и к самому себе.

Каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает основные линии психического развития именно в этот период (А.Н. Леонтьев). В ней представлены типичные для данного возраста отношения ребенка со взрослым, а через это и отношение к действительности. В этой деятельности формируются основные лич-

ностные новообразования, происходит перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности. (Например, в предметной деятельности в раннем возрасте формируются "гордость за собственные достижения", активная речь, складываются предпосылки для возникновения игровой и продуктивных видов деятельности, возникают элементы наглядных форм мышления и знаково-символической функции).

Новообразования – т.е. психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени. (Например, дошкольный возраст: соподчинение мотивов, самосознание).

Как отмечали Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн – подлинным содержанием психического развития является борьба внутренних противоречий, борьба между отживающими формами психики и новыми нарождающимися. Внутренние противоречия выступают движущими силами психического развития. Они отличаются в каждом возрасте и в тоже время протекают в рамках одного, главного противоречия, между потребностью ребенка быть взрослым, жить вместе с ним общей жизнью, занимать определенное место в жизни общества, проявлять самостоятельность. На уровне сознания ребенка оно выступает как несоответствие между "хочу", но "не могу". Данное противоречие ведет к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков, к освоению новых способов деятельности, что позволяет расширяться границам самостоятельности и возрасти уровню возможностей.

Т.о. разрешение одних противоречий приводит к появлению других. Основной закон психического развития Выготский Л.С. сформулировал следующим образом: "Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, возрастной ступени".

В. В ходе психического развития происходит дифференциация и интеграция процессов, свойств и качеств.

Дифференциация заключается в том, что они отделяются друг от друга, превращаясь в самостоятельные формы или деятельности.

Интеграция обеспечивает установление взаимосвязей между отдельными сторонами психики. Так, познавательные процессы, пройдя период дифференциации, устанавливают взаимосвязи друг с другом на более высоком уровне.

Г. На протяжении психического развития происходит смена детерминант – причин, которые его определяют. (На каждом возрастном этапе подготавливаются условия для освоения ребенком опреде-

ленных видов деятельности, складываются особые взаимоотношения со взрослыми и сверстниками).

Д. Психика отличается пластичностью. Так, родившийся ребенок может овладеть любым языком, независимо от своей национальности, а в соответствии с той речевой средой, в которой он будет воспитываться.

Одно из проявлений пластичности состоит в компенсации психической или физических функций, в случае их отсутствия или недоразвития. Например, при недостатках зрения, слуха, двигательных функций.

Другое проявление пластичности – подражание. В последнее время оно рассматривается как свободная форма ориентировки ребенка в мире специфических человеческих видов деятельности, способов общения, личных качеств. Путем подобия, моделирования их в собственной деятельности (Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко).

Задачи психологии развития и возрастной психологии как науки

Задачи возрастной психологии формулируются, исходя из недостаточно разработанных в науке проблем, социального заказа и затруднений в практике образования и социализации детей и подростков и деятельности других возрастных когорт населения.

В обществе сейчас пересматривается роль педагогических воздействий в развитии личности. Делаются попытки создать эталоны, которые должны стать эталонами нового поколения. Отсюда задача: определить сензитивные периоды для формирования отдельно взятых качеств, значимых в данном обществе (мировоззрения, готовности к труду, произвольного поведения). Стране нужны люди, готовые к инновационной (творческой) деятельности.

При формулировании задач возрастной психологии необходимо исходить не только из социального заказа и мнения психологов о том, что реально можно сформировать в данном возрасте. Правомерен и обратный вопрос: «Если возможно сформировать данное качество, то нужно ли оно человеку в этом возрасте?» Может быть, для развития ребенка важнее «развернуть» (наполнить новым содержанием) наглядно-образное и наглядно-схематическое мышление? Например, В.В. Давыдов установил, что в младшем школьном возрасте можно научить ребенка абстрактно-логическому мышлению – но нужно ли? А.В. Запорожец считал, что дошкольник должен доиграть свое детство. Сейчас сплошь и рядом дошкольники не умеют играть, что, безусловно, может сказаться и в будущем при освоении этими людьми семейных, профессиональных и других ролей. Данные о возможностях развития нужны для определения зоны ближайшего развития, выявления задатков и способностей, а не для его ускорения.

Кроме того, в современной науке не описана психология образа жизни современного ребенка, необходимо определение конкретных показателей всех сторон психического развития, которые должны быть достигнуты в каждом возрасте, необходимы как ориентир в учебно-воспитательной работе школы и дошкольного учреждения. Отсутствие возрастных нормативов обученности и воспитанности затрудняет оценку эффективности школы и отдельно взятого учителя (воспитателя).

Следующие вопросы возрастной психологии изучены недостаточно.

1. Неравномерно изучены разные возрасты, преобладающее внимание уделяется парциальным характеристикам (в отдельных возрастах детально изучается то мышление, то личность, то общение).

2. Мало исследованы переходные периоды и критические точки развития.

3. В исследованиях в основном используется метод поперечных срезов, изучение психических процессов у различных групп детей, стоящих на разных возрастных ступенях или находящихся в разных условиях, реже применяются методы продольного лонгитюдного исследования (т.е. изучения у одних и тех же людей психического развития и отдельных процессов на протяжении определенного промежутка времени).

4. Во многих исследованиях отсутствует сбалансированный анализ резервов и лимитов возраста, слабо используются накопленные сведения при решении задач практики.

Психология развития – фундаментальная, а не прикладная область психологии. Классическими задачами возрастной психологии является разработка проблем предпосылок, условий, источников и движущих сил психического развития, т.е. наиболее общих и основных закономерностей психического развития человека от рождения до кончины. Кроме того, на каждом этапе развития возрастной психологии как науки предмет ее исторически менялся, он расширялся за счет решения новых задач образования детей и взрослых, за счет изменения экономической и социальной ситуации развития новых поколений, запросов общества, а также, исходя из логики развития самой науки психологии и ее отраслей, которые не только обогащали возрастную психологию, но и ставили перед нею все новые и новые задачи.

Связь психологии развития и возрастной психологии с другими науками.

Как известно, в общей психологии исследуются психические функции – восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. В психологии личности рассматривают-

ся такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются, каковы их особенности в определенном возрасте.

Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения ребенка и затем взрослого человека от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний и т.д. Каждый возраст – это свое, особое влияние окружающих ребенка людей, взрослых и сверстников. Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая – с точки зрения воспитателя, учителя.

Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, которыми занимается дифференциальная психологии, дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В возрастной психологии изучаются возрастные закономерности, общие для всех. Но при этом рассматриваются и возможные отклонения в ту или иную сторону от магистральных линий развития, в том числе различные линии развития у взрослых.

Итак, возрастная психология – особая область психологических знаний. Рассматривая процесс развития, она дает характеристику разных возрастных периодов и, следовательно, оперирует такими понятиями, как «возраст» и «детство». Возраст, или возрастной период, – это цикл развития, имеющий свою структуру и динамику. Подробнее на этом определении Л.С. Выготского мы остановимся позже. Проникновение возрастной психологии в другие науки, ее глубокая интеграция с ними являются основой возникновения новых проблем и современных задач возрастной психологии как науки.

Так, глубокая интеграция возрастной психологии с педиатрией привела к решению психологами таких задач, как исследование взаимодействия «мать-ребенок» в пренатальном (внутриутробном) его развитии. Авторы утверждают, что ребенок становится элементом системы взаимодействия «мать-ребенок» с момента возникновения психического отражения во внутриутробном развитии. (О.А. Шаграева, 2001).

Процессы интеграции, как известно, диалектически связаны с процессами дифференциации науки, в том числе, возрастной психологии. В настоящее время можно выделить следующие разделы, причем некоторые из них стали оформляться в самостоятельные отрасли психо-

логической науки, например, детская психология (В.С. Мухина, 1975), социальная возрастная психологии (Я.Л. Коломинский, 1984) и др.

Кроме того, в современной возрастной психологии принято выделять такие разделы: общие и основные закономерности развития, закономерности развития в отдельные возрастные периоды (в младенчестве, раннем, дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском, зрелом и старческом возрастах). Два последних из указанных возрастов в возрастной психологии разработаны значительно хуже, чем все остальные. Отсюда можно сформулировать еще одну задачу современной возрастной психологии: изучение закономерностей развития в зрелом и старческом возрастах. Первая задача – изучение психологии зрелой личности – решается в таком разделе возрастной психологии, как акмеология (акме – греч.- вершина); в психологии под акме понимается вершина жизни, период расцвета личности. Акмеология призвана осуществлять комплексное исследование и давать целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях, чтобы активно повлиять на достижение высших уровней, на которые может взойти практически каждый (Н.В. Кузьмина, 1999).

Раздел возрастной психологии, изучающей закономерности психологии старения называют геронтопсихологией. Главное, что отличает возрастную психологию от других отраслей психологического знания – акцент на закономерных изменениях в психике человека в связи с возрастом и условиями его жизни, т.е., на динамике его развития. Совсем недавно возникла новая психологическая специальность и, соответственно, – отрасль психологического знания – психология развития. Взаимосвязи и взаимопроникновения психологии развития, возрастной психологии и акмеологии очевидны. С нашей точки зрения, психология развития и возрастная психология рассматривают не только возрастные изменения в психике, но и обусловленность их историческими, социальными, культурными, семейно-бытовыми и другими условиями жизни человека от зачатия до момента физической смерти и ее влияния на близких.

Иногда возрастную психологию называют генетической, подчеркивая тем самым главную и классическую ее задачу – изучение динамики развития психики человека.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272.

2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 992 с.
4. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – с. 90 – 163.
6. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 300 – 339.

Тема 2. Принцип развития в психологии

План:

1. Сущность принципа детерминизма.
2. Сущность принципа системности.
3. Сущность принципа развития.

Сущность принципа детерминизма

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на решаемые ею задачи, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы детерминизма, системности и развития. Принцип развития – ведущий для той области психологической науки, которая описывает генезис психики. Однако прежде чем обратиться к анализу роли и способов влияния принципа развития, необходимо кратко остановиться на описании двух других методологических принципов и их места в психологии.

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е. все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. В психологии существовало несколько подходов к объяснению возникающих ситуаций.

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о существовании всеобщего закона, Логоса, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит разработал развернутую концепцию детерминизма.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса.

Механический детерминизм просуществовал почти 200 лет. Его влияние можно увидеть и в теоретических положениях основателя ассоциативной психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации в малом (психика), и в большом (поведение) кругах формируются и развиваются по законам механики Ньютона. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например, в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых положениях бихевиоризма, например в идее, о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабевает.

Но еще большее влияние на развитие психологии оказал биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Тот же закон распространялся на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому.

Психологический же детерминизм, который можно назвать психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она считалась заданной внешней по отношению к человеку силой, в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности.

Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Сущность принципа системности

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Первые исследователи тех связей, которые существуют между психическими явлениями, рассматривали психику как сенсорную мозаику, которая состоит из нескольких элементов – ощущений, представлений и чувств. По определенным законам, прежде всего по законам ассоциаций, эти элементы связываются между собой. Такой вид связи назвали *элементаризмом*.

Функциональный подход, в котором психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных актов и процессов (зрения, обучения и т.д.), появился, так же как и биологический детерминизм, в связи с теорией эмоции. Биологические исследования показали, что существует связь морфологии и функции, в том числе и психической функции.

Таким образом, было доказано, что психические процессы (память, восприятие и т.д.) и акты поведения могут быть представлены как функциональные блоки. В зависимости от вида детерминации эти блоки действуют по законам механики (как отдельные части сложной машины) или по законам биологической адаптации, связывая в единое целое организм и среду. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, т.е. каким образом недостатки в работе одних отделов могут компенсироваться нормальной работой других (например, плохой слух – развитием тактильных или вибрационных ощущений).

Именно это и объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом системность психики предполагает её активность, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так как каждая психическая система (психика человека) является уникальной и цельной.

Сущность принципа развития

Принцип развития утверждает, что психика постоянно изменяется, развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий.

Выше рассматривалось уже, что идея развития пришла в психологию с теорией эволюции, доказывающей, что психика изменяется вместе со средой и служит для адаптации организма к ней. Английский психолог Г. Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития, которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни – ощущение, развивалось из раз-

дражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

К ним относятся:

сознание – поведение;

ощущение – рефлекс;

чувства – инстинкт;

память – навык;

разум – волевое поведение.

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал главное значение разума: он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики, и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики, главным образом интеллекта, с адаптацией стала ведущей для психологии в первой половине XX века.

Принцип развития говорит, что существует два пути развития психики – филогенетический и онтогенетический, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой.

Как предложил американский психолог Г.С. Холл, это сходство связано с тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения ни в темпе развития, ни в последовательности стадий невозможны. Теория, которая устанавливала эту жесткую связь между филогенезом и онтогенезом, получила название теории рекапитуляции, т.е. краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Последующие работы доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс психического развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка. В то же время невозможно игнорировать сходство, обнаруживаемое при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т.д. у маленьких детей и первобытных народов.

Поэтому многие психологи (Э. Клапаред, П.П. Блонский и др.), изучавшие генезис психики детей, пришли к выводу о логическом соответствии, которое объясняется тем, что логика становления психики, ее саморазвертывания, одинакова при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека.

Одной из важнейших для отечественной психологии развития стала проблема движущих сил развития и факторов, оказывающих на него влияние. Еще в начале XX в. совместная работа А.Ф. Лазурского привела его к идее о двух сферах душевной деятельности – эндопсихической (внутренней) и экзопсихической (внешней). Утверждалось, что эндопсихическая сфера основана главным образом на врожденных свойствах человека и определяет наклонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным категориям окружающей действительности. Введение категории отношения было шагом вперед по сравнению с механическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков, Лазурский разработал первую типологию личности, а также систему диагностики и коррекции разных типов отклонений в процессе психического развития ребенка.

Исследования, проводившиеся в 20–30-х гг. XX в., помогли преодолеть ограниченность первых взглядов на роль биологических и социальных факторов, поставив в качестве основного вопрос о поиске механизма, позволяющего изменять и направлять психическое развитие. Важная роль в формировании нового взгляда на наследственность и среду принадлежит М.Я. Басову, который доказывал, что в процессе развития психики человек не только адаптируется к среде, но и приспосабливает ее к себе, т.е. человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Из этого положения Басов сделал вывод о том, что психическое и физическое развитие – это разные процессы, которые подчиняются разным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нем самом. Поэтому, хотя среда и влияет в определенной мере на этот процесс, источник закономерностей, лежит не в ней, а в самом организме. В то же время развитие человека как деятеля в среде, наоборот, определяется окружающим социумом и в зависимости от условий может идти по разному, принимая разнообразные, часто совершенно не похожие друг на друга формы. Главный смысл этого развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и воздействует на нее путем активного ее познания. Поэтому путь развития человека имеет только биологические ограничения во времени (время жизни человека) и по содержанию, так как каждый индивид наделен определенными, только ему присущими качествами. Под этим ограничением Басов понимал прежде всего способности человека, а также его отклонения от нормы и дефекты, говоря о том, что слепой человек не может быть художником, а человек, не способный к точным наукам, – математиком.

Однако Басов, проанализировав значение биологического и социального факторов, не успел исследовать, каким образом это влияние осуществляется. Изучение механизма, который, собственно, и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций, было предпринято Л.С. Выготским. Таким механизмом он считал интериоризацию, прежде всего интериоризацию знаков – искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребёнок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь.

Таким образом, в отечественной психологии развитие психики рассматривалось преимущественно в плане присвоения ценностей окружающего. При этом происходит не только социализация ребенка, но и формирование его душевной жизни, ведущей в которой становятся не биологические, а социальные потребности. Поэтому среда является не только фактором или условием развития, но и его источником, так как элементы среды, с которыми взаимодействует человек, и составляют основу его внутреннего мира. Интериоризация признается ведущим механизмом психического развития.

Литература:

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 3. Методы исследования в психологии развития

План:

1. Понятие о методологии, методе и методике.
2. Классификация методов (по Б.Г. Ананьеву).
3. Близнецовый метод и его разновидности.

Понятие о методологии, методе и методике

Термин «методология» переводится как «учение о методе», и стоит более подробно рассмотреть понятие «метод», т.к. оно (как и понятие «методология») используется с несколькими различными оттенками по отношению к различным видам и уровням человеческой деятельности.

В целом методология определяет те принципы, приемы, которыми руководствуется человек в своей деятельности. Ее функция двояка: с одной стороны, методология позволяет описать и оценить человеческую деятельность с точки зрения внутренней организации, с другой – в рамках методологии вырабатываются рекомендации, правила, т.е. те нормы, которыми руководствуется человек в своей деятельности.

В общем виде применительно к науке различают философскую и специально-научную методологию.

О философской методологии говорят как о той основе, на которой базируется деятельность; как учение о наиболее общих законах природы, общества и мышления, философия определяет исходные позиции в отношении действительности. Например, в зависимости от философской ориентации исследователь будет пользоваться в интерпретации событий диалектическим методом, предполагающим представления о качественных этапах развития и опирающимся на анализ противоречий, либо метафизическим методом, исходящим из количественного понимания развития.

К этому же уровню методологии относится и рассмотрение общих форм научного мышления – например, обсуждение специфики гуманитарного и естественно-научного методов познания.

В рамках специально-научной методологии выделяются несколько уровней.

К общенаучной методологии относятся попытки разработать универсальные принципы, средства, формы научного познания, соотносимые – хотя бы потенциально – не с какой-либо конкретной наукой, но применимые к широкому кругу наук (но при этом, в отличие от философской методологии, оставаясь в рамках собственно научного познания, не расширяясь до общемировоззренческих установок). К этому уровню относятся, например, концепции системного научного анализа, структурно-уровневый подход, кибернетические принципы приложимые и к биологическим системам, и системам управления и

др.). На этом уровне разрабатываются и общие проблемы построения научного исследования, способы осуществления теоретической и эмпирической (т.е. связанной с взаимодействием с объектом) деятельности ученого, в частности проблемы построения эксперимента, наблюдения, моделирования.

Конкретно-научная методология разрабатывает аналогичные проблемы в рамках конкретных наук – как в отношении эмпирической деятельности, исходя из особенностей объекта. Это осуществляется в рамках систем знаний, создаваемых научными школами, определяющими свои объяснительные принципы и способы исследовательской и практической работы.

Как видно, в широком смысле понятие «метод» распространяется на различные области человеческой практики (диалектика как метод, наука как метод, логический прием как метод, эксперимент как метод и т.д.).

Классификация методов (по Б.Г. Ананьеву)

Первая группа – организационные методы исследования. Сравнительный метод. Этот метод широко используется во всех областях психологии. Так, в сравнительной психологии он реализуется в форме сопоставления особенностей психики на различных этапах эволюции. Ярким примером выступает исследование Н.Н. Ладыгиной-Котс. Широко известны исследования зоопсихологов В.А. Вагнера, Н.Ю. Войтаниса, К.Э. Фабри и др. В возрастной психологии сравнительный метод выступает как метод поперечных срезов, которому противопоставляется Б.Г. Ананьевым организационный метод – лонгитюдный. Тот и другой метод направлены – соответственно специфике возрастной психологии как науки – на определение особенностей психического развития в связи с возрастом; пути, однако различны.

Основываясь на методе поперечных срезов, психолог организует свое исследование как работу с людьми различного возраста (как бы делая срезы на различных возрастных уровнях); в дальнейшем, при наличии достаточного количества представителей каждой группы, оказывается возможным выявить обобщенные характеристики на каждом уровне и не этой основе проследить общие тенденции возрастного развития.

Лонгитюдный метод предполагает иное построение исследования: психолог работает с одной и той же группой людей (или одним человеком), регулярно с достаточной частотой обследуя их по одним и тем же параметрам на протяжении длительного времени, т.е. отслеживая развитие, осуществляя «продольный» срез (другое название этого метода – «метод длинника»).

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется метод срезов: в достаточно больших группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы – детей одного возраста,

или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем выявить возрастные тенденции – сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Чтобы получить такой материал, мы должны были в соответствии со своей исследовательской задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту.

Если же задача иная – определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы – детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнять» другие существенные различия – следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы дети были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т.д. Остальные многочисленные индивидуальные различия не принимаются во внимание. Те данные, которые мы имеем благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Лонгитюдный метод часто называется продольным исследованием. Здесь прослеживается развитие одного и того же человека в течение длительного времени. Такого типа исследования позволяют получить более точные данные с учетом историко-культурной и социальной ситуации развития того или иного поколения, особенно это актуально для исследования личностного развития человека.

Б.Г. Ананьев определяет в качестве организационного и комплексный метод. Который может выделяться по другому основанию (как метод срезов, так и лонгитюдный могут быть или не быть комплексными). Прежде всего, имеется в виду, что исследование может быть построено в рамках одной науки – в данном случае психологии – или же как комплексное междисциплинарное исследование. Попытки таких комплексных исследований осуществлялись, например, В.М. Бехтеревым, педологами; с 70-х гг. наиболее яркие комплексные исследования связаны с именем Б.Г. Ананьева и его школой.

Вторая группа – эмпирические методы исследования. Такой способ работы, при котором психолог, не вмешиваясь в события лишь, отслеживает их изменения, называется наблюдением. Является одним из основных методов психологического исследования на этапе

получения эмпирических данных. Невмешательство психолога в ситуацию выступает важной характеристикой метода, определяя и его достоинства, и его недостатки.

Таблица

Достоинства и недостатки наблюдения

Достоинства	Недостатки
Целенаправлен	Трудности контроля ситуации
Планомерен	Субъективная позиция психолога
Систематичен	
Четкая фиксация материала	
Естественные условия	

Виды наблюдения: см. источник Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Издательский центр «Академия», 1995.

А.А. Ершов выделяет следующие типичные ошибки наблюдения:

1) Гало-эффект (обобщенное впечатление наблюдателя ведет к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий).

2) Эффект снисхождения (тенденция всегда давать положительную оценку происходящему).

3) Ошибка центральной тенденции (наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению).

4) Ошибка корреляции (оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака).

5) Ошибка контраста (склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным).

6) Ошибка первого впечатления (первое впечатление об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения).

Однако наблюдение является незаменимым методом. Если необходимо исследовать естественное поведение без вмешательства извне в ситуацию, когда нужно получить целостную картину происходящего и отразить поведение индивидов во всей полноте.

Эксперимент отличается от наблюдения тем, что предполагает организацию психологом ситуации исследования.

Таблица

Достоинства и недостатки эксперимента

Достоинства	Недостатки
Математическая обработка	Не видно личности в целом
Большое количество испытуемых	Нет естественных условий
Прогноз	
Можно сделать повтор	

Виды эксперимента:

1. Лабораторный.
2. Естественный (психолого-педагогический, формирующий (обучающий), который имеет следующие стадии: констатирующий

эксперимент – получение системы фактов; собственно формирующий эксперимент – организованное контролируемое воздействие на систему фактов; контрольный эксперимент – фиксация изменений в системе изучаемых фактов.

3. Полевой эксперимент – предполагает использование минимального оборудования в ситуации, близкой к естественному.

Помимо этих основных методов в психологии развития широко используются такие вспомогательные методы как беседа, методы психологической диагностики и др.

Близнецовый метод и его разновидности

Близнецовый метод один из основных типов исследований в психогенетике (генетике поведения), идея которого впервые выдвинута Ф. Гальтоном (1875). Логические основания близнецового метода следующие: 1) существует два типа близнецов – монозиготные (МЗ) с идентичным генотипом и дизиготные (ДЗ), генотипы которых различаются, как у обычных братьев и сестер; 2) постулируется примерное равенство постнатальных средовых влияний для членов МЗ и ДЗ пар. Сопоставление внутрипарного сходства у МЗ и ДЗ дает возможность определить относительную роль генотипа и среды в детерминации изучаемого признака. Если признак контролируется генотипом, то сходство МЗ должно значительно превосходить сходство ДЗ близнецов. Такой вариант близнецового метода получил название метода парных сравнений (или контрастных групп).

В настоящее время в психологии используют также: метод разлученных МЗ близнецов, метод контрольного близнеца, метод близнецовой пары. Близнецовый метод имеет недостатки, связанные с особенностями пре- и постнатального периода развития близнецов. Существенной причиной ошибок при использовании близнецового метода является недостаточная корректность допущения о равенстве средовых влияний для МЗ и ДЗ близнецов.

Разновидности близнецового метода.

Классический близнецовый метод. В этом случае используется такая схема эксперимента, при которой выраженность исследуемого признака сопоставляется в парах МЗ и ДЗ близнецов и оценивается уровень внутрипарного сходства партнеров.

Метод контрольного близнеца. Этот метод используется на выборках МЗ близнецов. Так как МЗ близнецы весьма сходны по многим признакам, то из партнеров МЗ пар можно составить две выборки, уравненные по большому числу параметров. Такие выборки используют для исследования влияния конкретных средовых воздействий на изменчивость признака. При этом отобранная часть близнецов (по одному из каждой пары) подвергается специфическому воздействию, другая же часть является контрольной группой. Поскольку в экспери-

менте участвуют генетически идентичные люди, то этот способ можно считать моделью для изучения воздействия различных средовых факторов на одного и того же человека.

Лонгитюдное близнецовое исследование. В этом случае проводится длительное наблюдение одних и тех же близнецовых пар. Фактически это сочетание классического близнецового метода с лонгитюдным. Широко используется для изучения влияния средовых и генетических факторов в развитии

Метод близнецовых семей. Является сочетанием семейного и близнецового метода. При этом исследуются члены семей взрослых близнецовых пар. Дети МЗ близнецов по генетической конституции являются как бы детьми одного человека. Метод широко используется при изучении наследственных причин ряда заболеваний.

Исследование близнецов как пары. Предполагает исследование специфических близнецовых эффектов и особенностей внутрипарных отношений. Используется как вспомогательный метод для проверки справедливости гипотезы о равенстве средовых условий для партнеров МЗ и ДЗ пар.

Сопоставление близнецов с не близнецами. Также вспомогательный метод, позволяющий оценить существенность разницы между близнецами и неблизнецами. Если разница между близнецами и остальными людьми не является значимой, то близнецы и остальные люди относятся к одной генеральной выборке и, следовательно, результаты близнецовых исследований можно распространять на всю популяцию. Так было отмечено некоторое отставание членов близнецовых пар в развитии от одиночнорожденных. Особенно эта разница заметна в раннем возрасте. Но сопоставление результатов исследования членов близнецовых пар, чей партнер умер в раннем детстве и одиночнорожденных не выявил существенной разницы в уровне развития. То есть особенности развития близнецов обусловлены не столько трудностями эмбрионального развития, сколько с особенностями воспитания близнецов как пары (семейные трудности при рождении близнецов, замкнутость близнецов в паре и т.п.). Таким образом, близнецы несколько отличаются от всей популяции, но с возрастом эта разница заметно сглаживается и близнецы по большей части становятся сопоставимы с остальной популяцией.

Метод разлученных близнецов. Из-за особенностей развития ДЗ и МЗ пар близнецов классический близнецовый метод и его разновидности принято считать "нежесткими" экспериментами: в них невозможно однозначно разделить влияние генетических и средовых факторов, так как в силу ряда причин, условия развития близнецов по целому ряду причин оказываются несопоставимыми. Поэтому эксперименты, проведенные по вышеприведенным схемам, требуют дополни-

тельной верификации. Она может быть двух видов. Во-первых, можно проверить гипотезу о сходстве среды МЗ и ДЗ близнецов, то есть доказать, что на исследуемую характеристику не влияют различия в среде МЗ и ДЗ близнецов. Но подобная проверка весьма трудна и обладает невысокой надежностью. Во-вторых, данные исследований можно сопоставить с результатами исследований по "жестким" схемам, которые позволяют точно отделить влияние средовых факторов от генетических. Одним из таких методов и является метод разлученных близнецов. В этом методе проводится внутривозрастное сравнение близнецов, разлученных в раннем возрасте. Если МЗ близнецы были разлучены подобным образом и росли в разных условиях, то все их сходство должно быть определено их генной идентичностью, а различия – влиянием средовых факторов.

Литература:

1. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000.
2. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
3. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.

Тема 4. Основные психологические школы зарубежной психологии развития

План:

1. Понимание сути и природы психического развития в глубинной психологии.
2. Понимание сути и природы психического развития в бихевиоризме.
3. Понимание сути и природы психического развития в гештальтпсихологии.
4. Понимание сути и природы психического развития в представлениях Жана Пиаже.
5. Понимание сути и природы психического развития в гуманистической психологии.

Понимание сути и природы психического развития в глубинной психологии

В основных психологических направлениях было сформулировано разное понимание сути и природы психического развития.

Глубинная психология исходила из того, что главной детерминантой развития психики является стремление адаптироваться к среде. При этом психическое развитие рассматривается прежде всего как мотивационное, как становление эмоционально-потребностной сферы человека. Бессознательные стремления служат той силой, которая стимулирует и направляет процесс развития. Так как эта энергия врожденная, то развитие рассматривается как саморазвитие, трансформация тех влечений, которые от природы заложены в человеке (агрессии, либидо, тревоги, чувства неполноценности и т.д.) и не осознаются им.

Важным открытием глубинной психологии было положение о том, что психическое развитие представляет собой процесс социализации ребенка.

Основные механизмы развития, которые также относятся к врожденным, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Ведущими механизмами психического развития являются идентификация (отождествление) и компенсация. Существенного изменения структура личности в дальнейшем уже не претерпевает. Отсюда заинтересованность психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученных в этом возрасте.

В глубинной психологии было введено понятие о защитных механизмах, предохраняющих личность от конфликта между разными, амбивалентными влечениями. Эти механизмы также влияют на развитие психики, направляя его и придавая ему индивидуальный характер.

Понимание сути и природы психического развития в бихевиоризме

Если в классическом психоанализе ведущим фактором считается биологический, то в бихевиоризме развитие психики определяет главным образом среда.

Поведение, в основе которого лежит образование новых связей между стимулами и реакциями, формируется в процессе жизни ребенка под влиянием той информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которую предоставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде. Т.е. адаптация в этой школе, как в психоанализе, считается главной детерминантой, определяющей направление психического развития ребенка.

Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний. Умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Исследования развития психики в этой школе сводятся к изучению формирования поведения, связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями R (S – R).

Исходя из такого взгляда на психику, бихевиористы приходили к выводу, что ее развитие происходит при жизни ребенка, т.е. от стимулов, поставляемых средой. Поэтому они отвергали идею возрастной периодизации, так как считали, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили их исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже двух-трехлетние дети умеют не только читать, но и писать и даже печатать на машинке. Таким образом, бихевиористы делают вывод о том, что периодизация зависит от среды: какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключала, с их точки зрения, необходимость создания функциональной периодизации, которая позволила бы вывести этапы научения, формирования определенного навыка. С этой точки зрения этапы развития игровых способностей обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией, так же как и этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериным.

Исследования, проведенные Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы представляют собой интериоризованные внешние реакции. Таким образом, главным механизмом развития в этой школе становится интериоризация, благодаря которой и формируется содержание психической жизни.

Понимание сути и природы психического развития в гештальтпсихологии

С точки зрения гештальтпсихологии процесс развития – это рост и дифференциация гештальтов. Гештальты – целостные фигуры, составляющие содержание психики. Процесс их изменения, трансформации определяет и характер понимания внешнего мира, и поведения в нем. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и является ведущей психической функцией психического развития в целом.

По мнению гештальтпсихологов, психическое развитие делится на два независимых и параллельных процесса – созревание и обучение. Один из основоположников гештальтпсихологии, К. Коффка подчеркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Тем не менее, обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как процесс созревания не ускоряет обучение. Доказательства правильности этого подхода к развитию психики гештальтпсихологии искали в исследовании

как формирования познавательных процессов (восприятия, мышления), так и развития личности ребенка (К. Левин).

Понимание сути и природы психического развития в представлениях Жана Пиаже

Познавательное развитие считалось основой развития психики и теории Пиаже. В серии экспериментов он, доказывая свою точку зрения, показывал, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их восприятие и память. Таким образом, Пиаже приходил к выводу, что этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. В основе этой схемы как раз и лежит логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего и обеспечивает адаптацию этому окружающему миру. При этом адаптация представляет собой не пассивный процесс, а активное взаимодействие организма со средой. Эта активность – необходимое условие развития, так как схема, считает Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой. Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма построения схемы – ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется в зависимости от ситуации; наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. Примером ассимиляции Пиаже считал игру, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации; таким образом, схема действительно адекватна, полностью отражает все нюансы данной ситуации. Развитие, по мнению Пиаже, представляет собой такое чередование процессов ассимиляции и аккомодации, что до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Понимание сути и природы психического развития в гуманистической психологии

Если для Пиаже ведущим в психическом развитии было становление интеллектуальной сферы, то для гуманистической психологии главной представляется мотивационно-потребностная сфера личности. Положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой, было одним из постулатов гуманистической психологии. Ученые этого направления также исходили из того, что че-

ловек, прежде всего социальное, а не биологическое существо и поэтому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Это была первая школа, которая пересмотрела детерминацию развития психики, доказывая, что, в отличие от животных, человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот хочет нарушить его. Равновесие, адаптация, ускоренность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Такое развитие, личностный рост, т.е. самоактуализация, есть главная цель и детерминанта развития человека, и общества. При этом духовному росту мешает не только стремление к удовлетворению физиологических потребностей, боязнь смерти, пагубные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, которые уменьшают автономность и независимость человека. Поэтому в гуманистической психологии кроме идентификации появляется новый механизм развития – отчуждение, связанное с потребностью человека сохранить свою самость, экзистенцию от давления окружающих.

Литература:

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 5. Основные психологические школы зарубежной психологии развития (продолжение)

План:

1. Сущность биогенетического закона.
2. Теория конвергенции двух факторов.
3. Биогенетический подход: теория рекапитуляции В. Штерна, С. Холла, Гетчинсона.
4. Вклад А.Л. Гезелла в становление детской психологии.
5. Психоаналитический подход к развитию ребенка.
6. Социогенетический подход: теория психосоциального развития Э. Эриксона.
7. Когнитивные теории: научные взгляды Ж.Пиаже на психическое развитие ребенка.

8. Персоногенетический подход.
9. Экологическая модель развития.

Сущность биогенетического закона

Первые попытки описания психического развития относятся к древнему времени. Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделил четыре периода в жизни человека: весну (становление человека) – от рождения до 20 лет; лето (молодость) – 20-40 лет; осень (расцвет сил) – 40-60 лет; зиму (угасание) – 60-80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов, а Аристотель делил детство и отрочество на три стадии: первая – от рождения до 7 лет; вторая – от 7 до 14 лет и третья – от 14 до 21 года.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина.

Точкой отсчета для систематических исследований психики ребенка служит книга немецкого ученого – дарвиниста В. Прейера «Душа ребенка». В ней В. Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына. Обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому он считается основателем детской психологии.

Взгляды В. Прейера основывались на взглядах Ч. Дарвина. Мысль Ч. Дарвина об эволюции видов как о развитии от простых к все более сложным формам органической жизни спровоцировало исследования в 3 направлениях. Первое – в области детской психологии: сам Ч. Дарвин, начиная с 1840 года, записывал собственные наблюдения за своим первым ребенком и опубликовал их в 1877 году. Второе – в области сравнительной психологии, которая была ориентирована на выявление различий в развитии животных и человека. Третье – это область психологии народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии. Поначалу все 3 направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался обратный эффект, согласно которому филогенез позволял по-новому взглянуть на онтогенез. Это соотношение между онтогенезом и филогенезом было названо зоологом Э. Геккелем биогенетическим законом, предполагающим повторение в онтогенезе в краткой форме истории филогенеза (например, теория рекапитуляции), т.е. онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития).

Теория конвергенции двух факторов

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития – наследственная одаренность или среда – привели к теории конвергенции 2 факторов. Основоположник ее В. Штерн. По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют 2 его линии. Эти линии развития (одна – созревание наследственно данных способностей и черт характера, другая – развитие под влиянием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция.

Подобное понимание хода эволюции наложило отпечаток на содержание теорий психического развития. Одни теории делали акцент на эндогенных (внутренних) причинах психического развития, другие – на экзогенных (внешних). Кроме того, в рамках разных теорий внимание их авторов концентрировалось на различных сферах психического развития. Например, Ж. Пиаже объяснял ход интеллектуального, а Л. Кольберг – нравственного развития человека. Таким образом, при классификации теорий психического развития следует использовать два параметра: во-первых, это источник, движущая сила развития, а во вторых – область, сфера развития.

Биогенетический подход: теория рекапитуляции В. Штерна, С. Холла, Гетчинсона

В. Штерн был сторонником теории рекапитуляции, вот как он описывал развитие ребенка: «В первые месяцы своей жизни ребенок находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны; затем – начальных стадий человеческого состояния; начиная с поступления в школу, усваивает человеческую культуру – сначала в духе античного мира, позже (в подростковом) достигает христианской культуры и лишь к зрелости поднимается до уровня культуры Нового времени».

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека, однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточно существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры. Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенку от рождения к взрослости.

Первый из них – это период дикости. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанью в земле, все, что попадет, он

тащит в рот. Съедобность становится мерилем всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период – это период охоты и захвата добычи. Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаяк, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван периодом пастушества. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши, подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период – земледельческий. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван промышленно-торговым. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Вклад А.Л. Геззела в становление детской психологии

А.Л. Геззел разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях (нормы и различных форм патологии) с применением кино-, фото-регистрации возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупрозрачное стекло. А.Л. Геззел ввел в психологию метод лонгитюдного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он изучал монозиготных близнецов и одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. Однако в своих исследованиях А.Л. Геззел отождествлял развитие и рост. Вклад А.Л. Геззела в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы. Следует отметить и то, что он делал упор на роль наследственного фактора для объяснения возрастных изменений.

Психоаналитический подход к развитию ребенка

Движущей силой развития личности, по Фрейду, является либидо, что означает половое влечение, но не как конкретное проявление, а как некоторая абстрактная обобщенная сила, трансформирующаяся в человеке в различные формы активности. Фрейд выделяет в лично-

сти три компонента: Оно – источник слепых внутренних желаний и потребностей, Сверх Я – отражение личностью требований общества и Я – сцена борьбы между Оно и Сверх-Я. Оно говорит – хочу, Сверх-Я – нельзя. На сцене Я внутренняя сексуальная энергия, идущая от Оно под влиянием запретов со стороны Сверх-Я, трансформируется в разные виды деятельности. Трансформация может быть следующих видов: 1 – вытеснение, 2 – смещение, 3 – конверсия, 4 – сублимация, 5 – ночной сон, 6 – дневной сон, 7 – проекция или перенос, 8 – идентификация, 9 – регрессия, 10 – образование симптомов, 11 – фиксация, 12 – образование реакций.

Фрейд выделяет следующие фазы развития личности:

1. *Оральная фаза* (1-й год жизни): эрогенные зоны – в области рта. Формы поведения – захват, удержание, кусание, выплевывание.

2. *Анальная фаза* (2-3 годы жизни): эрогенные зоны – в области заднего проходного отверстия. Формы поведения: интерес к функциям отправления.

3. *Фаллическая фаза* (с 3 до 6 лет): эрогенные зоны – в области первичных половых органов. Формы поведения: исследование своих гениталий.

4. *Латентная фаза* (с 5-6 лет – до 11-12 лет, т.е. половозрелости): эрогенные зоны не выделяются, и специфических форм поведения нет.

5. *Генитальная фаза* (период половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны, ранее имевшие место.

Психоанализ является не только научной теорией, но и медицинской практикой. На основе своих представлений Фрейд разработал учение о неврозах, объясняя их возникновение вытеснением определенных желаний и потребностей в область подсознания. Психоанализ выступает как область психотерапии, где одним из методов является гипноз, в котором врач извлекает из пациента эти подавленные желания и помогает их осознать. Для этого используется также метод клинической беседы.

Социогенетический подход: теория психосоциального развития Э. Эриксона

Отправным пунктом теории Эриксона явилась психоаналитическая теория, в которых он видел ряд недостатков. Самый большой из них, по мнению Эриксона, – это ограниченность теории Фрейда с точки зрения социального развития личности. В периодизации Фрейда развитие завершается генитальной фазой, а все последующее развитие не имеет деления на этапы. Для объяснения процесса освоения, интериоризации социального опыта Эриксон предложил механизм идентификации. Свою теорию фаз развития он рассматривает в пяти измерениях: 1 – психосоциальные кризисы, 2 – круг референтных лиц,

3 – элементы социального порядка, 4 – психосоциальные модальности, 5 – психосексуальная динамика. В теории Эриксона выделяются 8 фаз развития: *Первая фаза* (1 год жизни): характеризуется первичным доверием или недоверием. *Вторая фаза* (2 и 3 годы жизни): характеризуется (автономией или стыдом и сомнением. *Третья фаза* (4 и 5 годы жизни): характеризуется (инициативой или чувством вины). *Четвертая фаза* (с 6 до 11-12 лет, т.е. половозрелости): характеризуется чувством своей ценности или малоценности. *Пятая фаза* (юношество): характеризуется идентичностью или размытостью идентичности. *Шестая фаза* (взрослый возраст, 20-30 лет): характеризуется интимностью и солидарностью или изоляцией. *Седьмая фаза* (средняя зрелость, 30-40 лет): характеризуется творческим началом или самоедством. *Восьмая фаза* (старший взрослый возраст, за 40 лет): характеризуется целостностью или раздвоенностью.

Когнитивные теории: научные взгляды Ж. Пиаже на психическое развитие ребенка

В исследованиях *Жана Пиаже* и созданной им Женевской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, особая детская логика, отличная от взрослой, и прослежено, как мышление постепенно меняет свой характер на протяжении детства и отрочества.

Ребенок, как и взрослый, имеет определенные *схемы действий*, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего спрятанный под подушку предмет, и очень сложными у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Но, независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма – ассимиляция и аккомодация. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действий, происходит *ассимиляция* – включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При *аккомодации* схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает *адаптацию*. А завершает адаптацию установление *равновесия*, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, – с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается; полная логическая уравновешенность достигается в подростковом возрасте на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает адаптивной природой. Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует – производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего, в результате, становится все более адекватным. На основе действия формируются новые интеллектуальные структуры.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7–8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам *биологического приспособления*. Однако биологическое созревание здесь сводится только к открытию возможностей развития; эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7–8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. *Социализация* – процесс адаптации к социальной среде – приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать.

Стадии – это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур.

Сначала формируются сенсомоторные структуры – системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций – системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций.

Формальная логика, по Ж. Пиаже, – это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне.

Таблица

Интеллектуальное развитие ребенка по Ж. Пиаже

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект (0-2 года)	1. Упражнение рефлексов	0-1 месяц
	2. Элементарные навыки, первичные круговые реакции	1-4 месяца
	3. Вторичные круговые реакции	4-8 месяцев
	4. Начало практического интеллекта	8-12 месяцев
	5. Третичные круговые реакции	12-18 месяцев
	6. Начало интериоризации схем действий	18-24 месяца
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2-11 лет)	1. Дооперациональные представления	2-7 лет
	2. Конкретные операции	7-11 лет
III. Формальные операции		11-15 лет

Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «Сенсомоторный»).

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках – свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия *упражнения рефлексов*. В результате упражнения рефлексов формируются первые *навыки*. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат *первичные круговые реакции* – повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции проявляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погре-

мушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кровати всеми предметами, которые оказались в руках, и т.д.

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

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

На шестой стадии начинается *интериоризация схем действий*. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

Около двух лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период – репрезентативного интеллекта и конкретных операций. *Репрезентативный интеллект* – мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе *дооперациональных представлений* ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика – раскатывали его в колбаску. Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше, потому что «перелили». У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление *реализмом*. Дошкольник медленно, постепенно переходит от

реализма к объективности, к учету других точек зрения и пониманию относительности оценок. Последнее выражается, например, в том, что ребенок, считающий все большие вещи тяжелыми, а маленькие легкими, приобретает новое представление: маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды и потому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики, так же как и реализм, обусловлена главной особенностью мышления ребенка – его *эгоцентризмом*. Эгоцентризм – особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координации разных точек зрения. Эгоцентрическая позиция ребенка хорошо прослеживается в эксперименте с макетом гор. Три горы по-разному выглядели с разных сторон макета. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной стороны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, которая соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его просили найти фотографию с видом, открывающимся перед куклой, сидящей напротив, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить себе, что у куклы другая позиция, и она видит макет по-другому.

Приведенный пример относится к дошкольникам. Но эгоцентризм – общая характеристика детского мышления, проявляющаяся в каждом периоде развития. Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

Этап дооперациональных представлений завершается появлением понимания сохранения количества веществам того, что при преобразованиях одни свойства предмета сохраняются, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7–8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап *конкретных операций* связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний, высший период интеллектуального развития – период *формальных операций*. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает

возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Персоногенетический подход

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

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

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

Стремление к актуализации (Роджерс) – врожденная тенденция личности «развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность», т.е. сохранить, развить и усилить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности. Эта актуализирующая тенденция избирательна, она направлена на те аспекты среды, которые обещают конструктивное движение личности к завершенности и целостности.

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

Экологическая модель развития

Как утверждает Г. Крайг, «сегодня, возможно, самой влиятельной моделью развития» стала модель экологических систем, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно этой модели, развитие человека – это динамический процесс, идущий в двух направлениях. С одной стороны, человек сам реструктурирует

свою жизненную среду, а с другой – испытывает воздействие со стороны элементов этой среды. Экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую экосистем, изображаемых с помощью концентрических колец.

Первая из них – это микросистема. Она включает самого субъекта и его ближайшее окружение: это семья, детский сад, ровесники по школе, оказывающие самое непосредственное влияние на ход психического развития. Другие компоненты микросистемы – органы здравоохранения, товарищи по играм, иные социальные группы, к которым принадлежит ребенок, – также влияют на его развитие.

Мезосистема включает в себя взаимоотношения между микросистемами. На развитие ребенка могут влиять события в школе, в семье, связи между ними, так же как и связи между школой и группой сверстников. При анализе мезосистемы обычно изучают частоту, качество и степень влияния взаимодействий: как отношения в семье влияют на процесс адаптации ребенка к школе, как общение между родителями и учителями может влиять на его успеваемость.

Экзосистема состоит из тех элементов среды, в которых ребенок не играет активной роли, но которые оказывают на него влияние. К примеру, проблемы на работе родителей влияют прежде всего на них самих, а родители в свою очередь влияют на развитие подростка. Таких опосредованных влияний множество.

Макросистема включает идеологию, установки, нравы, традиции, ценности окружающей ребенка культуры. Именно макросистема устанавливает эталоны внешней привлекательности и ролевого поведения, влияет на образовательные стандарты, а значит, оказывает влияние на соответствующее развитие и поведение человека.

Литература:

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000.
3. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 6. Теории психического развития в советской психологии

План:

1. Домарксистский период.
2. Марксистский период. Основные достижения российской детской психологии в 1920-1930-е годы.
3. Основные направления развития отечественной психологии развития в период с 1936 по 1960 гг.
4. Экспериментально – психологическая разработка проблем психологии развития в 1960-1980-е гг.

Домарксистский период

Зарождение психологии развития тесным образом связано с развитием возрастной психологии. Возникновение и дальнейшее становление возрастной психологии относится к концу XIX – началу XX века. Значительный вклад в науку внесли труды выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского, и прежде всего его работа «Человек как предмет воспитания». К.Д. Ушинский считал, что прежде чем воспитать человека, его нужно, прежде всего, изучить во всех отношениях.

Возрастная (детская) психология начиналась с простого наблюдения. Однако наряду с накоплением и обобщением эмпирического материала наблюдений за развитием психики ребенка в психологии начинают проникать экспериментальные исследования. Становилось очевидным, что экспериментальное исследование может дать объективную характеристику психического развития детей и подростков.

Открытие психофизического закона Вебером и Фехнером (интенсивность ощущений пропорционально логорифму силы раздражителя), изучение ощущений и движений в физиологической психологии Вундтом и т.д. позволили надеяться на использование эксперимента в возрастной психологии. Предполагалось, что зная законы психофизиологии учителя поймут душевную жизнь ребенка. Этими убеждениями проникнуты «Педагогическая психология» (1877) русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева. Однако общая психология той эпохи могла дать лишь скудный запас знаний.

Следует отметить, что возрастная психология того времени была тесно связана с педагогической психологией.

В 1906 году в Петербурге был созван 1 съезд по педагогической психологии – А.П. Нечаев и Н.Е. Румянцев и др. выступали с критикой современной педагогической литературы. С точки зрения А.П. Нечаева, все спорные вопросы дидактики и методики составляют область, доступную экспериментально-психологическому исследова-

нию, которое допускает точную регистрацию явлений и математическую обработку результатов.

Важнейший вывод, который мог быть сделан в результате первых опытов построения возрастной и педагогической психологии заключался в том, что сближение психологии с педагогической практикой (а постановка этой задачи была заслугой А.П. Нечаева) возможно только на пути экспериментального исследования в процессах обучения и воспитания. Экспериментальные данные должны быть получены в самом психолого-педагогическом исследовании. Для этой цели необходимо было найти правильные решения важнейших теоретических и методологических задач возрастной и педагогической психологии. Здесь на первый план выступала проблема источников психического развития в его отношении к процессу обучения.

Психологические воззрения отечественных ученых во второй половине XIX – начале XX века находились на острие борьбы материализма и идеализма, науки и религии. Одной из наиболее ранних заявок на разработку нового направления в психологической науке в нашей стране, отличного от господствовавшего в мире, явились работы выдающегося русского физиолога И.М. Сеченова, который, стоя на материалистических позициях, показал, что психические явления естественным образом входят в состав рефлекторной деятельности организма, составляют неотъемлемую часть рефлекса и так же, как органические процессы, управляют поведением. Приверженцы старой интроспективной психологии, позиции которых были еще достаточно сильными в XIX веке, категорически отрицали такую трактовку сущности и роли психических явлений. Научные дискуссии между сторонниками Сеченова и старой психологической школы, которые проходили в России в конце прошлого века, были довольно острыми. Сеченов отрицал интроспекцию как метод познания психических явлений, его противники считали ее единственным способом проникновения в сущность психического. Особенно позитивную роль в дальнейшем развитии психологического знания в нашей стране, в частности для разработки психологической теории деятельности, сыграло учение Сеченова о так называемом «мышечном чувстве», благодаря которому организм (человек) получает адекватное представление о свойствах внешнего мира.

Идеи Сеченова непосредственно повлияли на работу таких известных отечественных ученых, как В.М. Бехтерев и И.П. Павлов. Заслуга открытия процесса научения и изменения под его влиянием рефлекторной работы организма принадлежит этим выдающимся ученым, хотя соответствующий механизм работы центральной нервной системы они называли по-разному: Бехтерев – «сочетательным рефлексом», а Павлов – «условным рефлексом». Они же явились, по сути

дела, первыми, кто ввел в психологию поведение (реакции) в качестве предмета изучения. Однако между сторонниками бихевиоризма, который возник и стал распространяться в США примерно в те же годы, когда работали Бехтерев и Павлов, и отечественными физиологами, изучавшими поведение, были принципиальные различия. Для бихевиористов, по крайней мере, Б. Уотсона и его сторонников, психика как действующий на поведение фактор и предмет научного исследования не существовала. Для Бехтерева и Павлова обращение к психическим феноменам и понятиям при объяснении поведения было столь же естественным, как и обращение к анатомо-физиологическому устройству и соответствующим процессам, происходящим в организме. «В отличие от бихевиористов, они не отрицали ни роли сознания, ни роли субстрата». Оба ученых направляли свои научные исследования на то, чтобы полнее раскрыть и описать на уровне физиологии известные по субъективному опыту психологические явления. Тем самым они заложили естественнонаучные основы для возникновения новой материалистической психологии, становление и развитие которой происходило уже после Октябрьской революции.

Марксистский период. Основные достижения российской детской психологии в 1920-1930-е годы

Ситуация, в которой развивалась психологическая наука после Октября, была противоречивой и сложной. С одной стороны, в отечественной физиологии существовали достижения и традиции, на основе которых можно было начать разрабатывать новое психологическое учение. С другой стороны, была еще сильна и полностью, по крайней мере в среде профессиональных психологов, сохраняла свои позиции субъективная идеалистическая психология (Г.И. Челпанов). С третьей стороны, в мировой психологии уже начинал давать о себе знать кризис. Наконец, с четвертой стороны, в страну начали проникать и становились известными вновь зарождающиеся направления: бихевиоризм, гештальтпсихология, психоанализ.

Эти три направления мировой психологии, возникшие в годы кризиса, были представлены и в отечественной науке. Влияние бихевиоризма, например, отчетливо просматривалось в реактологии К.Н. Корнилова, в науке о поведении М.Я. Басова. Идеи гештальтпсихологии нашли отражение в трудах группы психологов, возглавлявшейся Л.С. Выготским. Некоторые из них, например А.Р. Лурия, пытались разрабатывать и идеи психоанализа.

Однако это увлечение новыми направлениями в мировой науке продолжалось недолго. Довольно скоро советская психология встала на вполне самостоятельный путь развития, обнаружив тенденции, которые полностью раскрылись уже к концу 20-х годов и особенно отчетливо – уже после окончания второй мировой войны. Эти тенден-

ции были следующими: 1. Ориентация на диалектико-материалистическое философское учение как на методологическую основу построения новой науки. 2. Стремление к построению психологических теорий, объясняющих происхождение и развитие различных психических явлений с учетом достижений передовой отечественной физиологии высшей нервной деятельности, теории происхождения жизни и видов в биологии.

Доминирование марксистской идеологии в обществе привело к изменению научной мысли. Научное противоречие различных направлений в психологии в то время (послереволюционные годы) было отягощено и новой перестройкой общества и переориентацией на философию марксизма.

Марксизм оказал серьезное влияние не только на отечественную, но и на зарубежную психологию, прежде всего, в силу заложенного в нем гуманистического потенциала; именно этот аспект, а не программа перестройки общества определили позицию Э. Фромма (проблема отчуждения человека в обществе). Марксизм позволил во многих отношениях увидеть человека как деятеля включенного в социальный мир, творящего его и творимого им.

Первым отечественным психологом, провозгласившим перестройку психологии на базе марксизма как программа развития науки, был К.Н. Корнилов (1879-1957). Как теоретик психологии он пытался снять противоречие между объективной и субъективной психологией; эта попытка воплотилась в развивающейся им концепции, названной «реактологией». Во многих отношениях она была сходна с бихевиоризмом. Собственно реактология рассматривала психологию как науку о поведении. Психика трактовалась через понятие «реакция», означавшее ответ целого организма (а не отдельных органов) на внешние действия. По сути, понятие «реакция» было аналогично понятию «рефлекс», но более широко по содержанию. Реактология просуществовала до начала 30 гг., когда обозначилась ее недостаточность для обсуждения проблемы сознания.

Рефлексологию, реактологию, взгляды раннего П.П. Блонского иногда в литературе называют «русский бихевиоризм». Эти направления сыграли выдающуюся роль в становлении объективных методов в психологии и являются привлекательными с точки зрения возможности материалистического объяснения психических явлений. Как теории они не получили существенного развития в отечественной науке, уступив место иным подходам.

Отечественный психолог М.Я. Басов (1892-1931) разработал систему объективного наблюдения – этого основного, с его точки зрения, метода детской психологии. М.Я. Басов считал, что исследова-

тельскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

Довольно быстро, уже к концу второго десятилетия XX века, практическая реализация этих тенденций привела к возникновению оригинальных школ и направлений в разработке основных проблем психологии, характерных для отечественной науки: теории установки и соответствующей научной школы, которую возглавил Д.Н. Узнадзе, культурно-исторической теории происхождения и развития психических процессов, во главе которой стал Л.С. Выготский, теории мышления, задуманной и развитой в трудах С.Л. Рубинштейна и его последователей.

Развитие психологии, начиная с 30-х годов, приобретает драматический характер, обусловленный грубым вмешательством партийного руководства в научную жизнь. Была объявлена лженаукой одна из педагогических научных дисциплин – педология.

Педология – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX – XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» предвосхитил появление педологии: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях».

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основателем российской педологии явился ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад внес В.М. Бехтерев. Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки болезни роста. Предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии и теоретические разработки ее руководителей (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, М.Я. Басов, С.С. Моложавый и др.), четко определен не был, и попытки найти специфику педологии, несводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884 – 1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. То, что педология была еще далека от идеала, объясняется не ошибочностью подхода, а огромной сложностью создания междисциплинарной науки. Безусловно, среди педологов не

было абсолютного единства взглядов. Все же можно выделить 4 основных принципа:

1. Ребенок – целостная система. Он не должен изучаться только «по частям» (что-то физиологией, что-то психологией, что-то неврологией).

2. Ребенка можно понять, лишь учитывая, что он находится в постоянном развитии. Генетический принцип означал принятие во внимание динамики и тенденции развития. Примером может служить понимание Л.С. Выготским эгоцентрической речи ребенка как подготовительной фазы внутренней речи взрослого.

3. Ребенка можно изучать лишь с учетом его социальной среды, которая оказывает влияние не только на психику, но часто и на антропоморфические параметры развития. Педологи много и достаточно успешно работали с трудными подростками, что в те годы длительных социальных потрясений было особенно актуально.

4. Наука о ребенке должна быть не только теоретической, но и практической.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. началась критика многих положений педологии (проблема предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др), приняты два постановления ЦК ВКПб). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории; педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен «эклектиком», М.Я. Басов и П.П. Блонский – пропагандистами фашистских идей». К счастью, многим удалось переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии – Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Постановления и последовавшая обвальная «критика» варварски, но мастерски извратили саму суть педологии, вменив, ей в вину

приверженность т. н. теории двух факторов, фатально предопределяющей судьбу ребенка застывшей социальной средой и наследственностью (это слово должно было звучать ругательно). На самом деле, считает В.П. Зинченко, педологов погубила их система ценностей: «Интеллект занимал в ней одно из ведущих мест. Они ценили, прежде всего, труд, совесть, ум, инициативу, благородство».

Ряд работ П.П. Блонского (напр.: Развитие мышления школьника. М., 1935), работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды Н.М. Щелованова, М.П. Денисовой, Н.Л. Фигурина, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможности разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в России и в Белоруссии. При этом реальный психологический смысл исследований и их педологическое оформление долгое время не позволяли отделить одно от другого и по достоинству оценить их вклад в психологическую науку.

Это было первое поколение советских ученых, которые заложили теоретические и методологические основы новой науки, а практически, в экспериментальном плане, разрабатывать ее пришлось следующему поколению советских психологов.

Основные направления развития отечественной психологии развития в период с 1936 по 1960 гг.

Наибольшую известность получили Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Е.Н. Соколов, А.А. Смирнов. Их основные труды приходятся на период 30–60-х годов, составивший второй этап истории советской психологии. Для него характерна концентрация ученых вокруг отдельных школ и направлений, которые длительное время развивались относительно независимо друг от друга, а также сосредоточенность исследовательских усилий главным образом на изучении познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления и речи.

Б.Г. Ананьев внес большой вклад в изучение вопросов восприятия, психологии педагогической оценки, общих вопросов человекознания. Его заслугой явились создание факультета психологии в Ленинградском университете и подготовка плеяды известных ученых, объединенных под именем «ленинградской школы».

Б.Г. Ананьев выдвинул идею создания единой концепции человекознания как специфическо- комплексной дисциплины, соединяю-

щей различные достижения наук, которые он классифицировал в 4-х аспектах: 1) человек – это биологический вид; 2) онтогенез и жизненная эволюция человека как индивида; 3) исследование – анализ человека как личности; 4) глобальные проблемы человечества в мире, в онтологии. Б.Г. Ананьевым была выдвинута идея о единстве естественного и общественного в структуре человеческого развития. По мнению ученого психика человека – это интеграция филогенеза, онтогенеза, социологизации и истории человечества. Соответственно человека он рассматривал через призму макрохарактеристик: индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность. В индивиде представлено биологическое начало, на основании которого развивается биологическая зрелость личности; в личности и субъекте деятельности – социальное, на основании которого формируется социальная зрелость через механизмы социализации. Причем, по мнению Б.Г. Ананьева, субъект деятельности выступает как носитель сознания, а проявляется субъект деятельности через объединение индивид + личность. Т.о. человек как субъект деятельности может выступать как субъект труда, субъект общения и субъект познания. А через результат осуществления различных видов деятельности достигается психическая зрелость, проявляющаяся в индивидуальности. Индивидуальность – наивысшее достижение человека, поскольку индивидуальность проявляется во взаимосвязи и единстве человека как индивида, личности и субъекта деятельности.

Таблица

Макрохарактеристики человека (по Б.Г. Ананьеву)

Индивид	Личность	Субъект деятельности	Индивидуальность
Биологическое	Социальное	Социальное	Биологическое + социальное
Биологический	Социальный	Индивид + личность = носитель сознания	Биологический и социальный
Биологическая зрелость	Социальная зрелость	Психическая зрелость через результат различных видов деятельности (общение, познание, труд)	Индивид + личность + субъект деятельности

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выполнили аналогичную организаторскую роль при создании отделения и факультета психологии в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. А.Н. Леонтьев, кроме того, внес значительный вклад в теоретическую и экспериментальную разработку проблем восприятия, памяти, сознания, личности и психического развития. Им была создана новая психологическая теория, получившая название «теория деятельности», в

русле которой получили оригинальную трактовку процессы восприятия, памяти, мышления, сознания и личности. Эта теория объединила вокруг себя психологов, представляющих два поколения: тех, кто вступил в науку в 40–50-е годы, и тех, кто под руководством А.Н. Леонтьева стал на самостоятельный исследовательский путь в 60–70-е годы.

А.В. Запорожец вместе с Д.Б. Элькониным заложили основы детской психологии. В сферу основных научных интересов А.В. Запорожца, организатора и руководителя Института дошкольного воспитания при АПН СССР, входили проблемы восприятия, движений и эмоций. Д.Б. Эльконин известен как автор теории детской игры и развития психики ребенка, а также (совместно с В.В. Давыдовым) новой концепции обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Д.Б. Эльконину принадлежит получивший широкую известность учебник по детской психологии, которым пользовались и по которому учились многие поколения педагогов.

С.Л. Рубинштейн подготовил и опубликовал капитальный обобщающий труд «Основы общей психологии» (первое издание – 1942 г., второе – 1946 г.), в который вошли передовые достижения как отечественной, так и мировой психологической науки. До сих пор по глубине и масштабу охваченных проблем, по теоретическому и фактическому содержанию он не знает себе равных.

Значительный вклад в развитие педагогической психологии внесли труды П.Я. Гальперина. Наибольшую известность из его работ получили теория поэтапного формирования умственных действий, которая открыла практически действенный и эффективный путь обучения мышлению, многим умениям и навыкам.

Благодаря А.Р. Лурии было сказано новое слово в нейропсихологии – области знаний, которая занимается изучением анатомо-физиологических основ высших психических функций, т.е. того, как они представлены в организме человека и каким образом его работа обеспечивает функционирование психики человека на разных ее уровнях. Особое значение имели труды А.Р. Лурии, посвященные исследованию нейрофизиологических основ памяти и мышления человека. Они заложили научно-психологическую базу для современной медицинской психологии, широко используются в настоящее время в диагностических и терапевтических целях.

Широкую мировую известность получили работы советского психофизиолога Е.Н. Соколова. Им были созданы теория цветового зрения, теория, объясняющая восприятие человеком формы предметов, нейрофизиологическая теория памяти, изучены многие механизмы, объясняющие процессы восприятия и памяти на нейронном уров-

не. Он же открыл и описал ориентировочный рефлекс, входящий в структуру нейрофизиологических основ внимания и осознания.

Благодаря работам А.А. Смирнова была показана зависимость запоминания и воспроизведения материала от организации и условий деятельности.

С 70-х годов начался новый период в развитии советской психологической науки. Он, как и в мировой психологии, характеризуется, с одной стороны, стиранием границ, ранее существовавших между отдельными школами и направлениями, а с другой стороны – критическим анализом и осмыслением реальных их достижений, с третьей стороны – дифференциацией психологической науки и возникновением новых направлений исследований, связанных с практикой. За эти годы возникли, завоевали себе право на существование и независимую разработку такие области знаний, как социальная психология, психология управления, космическая психология, военная психология, юридическая психология, психология спорта, политическая психология, экономическая психология и ряд других.

Экспериментально – психологическая разработка проблем психологии развития в 1960-1980-е гг.

Становление психологии развития как отрасли психологической науки теснейшим образом связано с методологическими основаниями всей психологической науки. Так, в изучаемом историческом периоде формировались различные версии объяснительных принципов, представлений о предмете и методе психологии. Например, в 1960- 1980-е гг. на основе имеющего глубокие исторические корни принципа целостности сформулирован принцип системности. В различных парадигмах отрабатываются различные аспекты этого принципа.

Складываются новые объяснительные принципы. Например, принцип субъектности, который наиболее полно очерчивает предмет и метод психологии, проходит стадию интенсивного развития. Принятие этого принципа связано с возникновением психологии субъекта (Брушлинский А.В., 1996), продолжающей линию теории деятельности С.Л. Рубинштейна и континуально-генетический подход в исследованиях мышления. Принцип реконструкции в настоящее время начинает складываться как модификация общенаучного экспериментального метода применительно к задаче психологии изучения структуры субъекта и процессов ее актуализации. Эти принципы потенциально имеют общенаучное значение.

Наиболее развитые парадигмы осуществляют экспансию на различные отрасли психологии. Например, существенно расширена сфера исследований в когнитивной психологии, которая начала интен-

сивно формироваться в 1950-е гг. как попытка противостоять доминированию бихевиоризма. Основы этого направления были заложены в работах К. Лешли, показавших несостоятельность бихевиористского понимания организации сложного поведения, Н. Хомского, посвященных исследованию глубинных структур речи, Дж. Миллера, оценившего объем кратковременной памяти («магическое» число 7 ± 2). В настоящее время когнитивная психология включает исследования восприятия, памяти, ментальных репрезентаций, переработки информации, моделирование мышления, интеллекта и творчества, искусственного интеллекта, познавательного развития детей (продолжая линию исследований Ж. Пиаже), психолингвистику; она составила два направления в психологии личности – когнитивное (Дж. Келли) и социально-когнитивное (А. Бандура).

Развиваются связи психологии с другими дисциплинами. За счет этого происходит зарождение новых отраслей психологии, например, в контакте психологии с языкознанием сформировалась психолингвистика, с неврологией, нейрофизиологией и психофизиологией – нейропсихология, с популяционной генетикой – генетическая психофизиология.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/01.php
3. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», (с. 230-254), 2002.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990.
6. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: "Феникс", (в двух книгах). Кн. 1., 1996.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2002.
8. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С.Э. Шульц. – СПб.: Евразия, 1998.

Тема 7. Теории психического развития в советской психологии (продолжение)

План:

1. Культурно-историческое направление в психологии развития.
2. Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе.
3. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева.
4. Теория психического развития Д.Б. Эльконина.
5. Теория развития личности Л.И. Божович.
6. Модель развития общения М.И. Лисиной.

Культурно-историческое направление в психологии развития

Одним из наиболее влиятельных направлений, сформировавшихся в 20–30 гг., стала «Культурно – историческая теория развития высших психических функций», разработанная Л.С. Выготским (1896-1934). Л.С. Выготский в своих теоретических построениях опирался на марксизм. Самостоятельно придя к нему как к философскому учению.

Он ввел новый – экспериментально-генетический метод исследования психических явлений. Разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития; описал стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза, он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л.С. Выготский определил область своего исследования как «вершинную психологию» (психологию сознания), которая противопоставит «поверхностной» (теории поведения) и «глубинной» (психоанализ). Он рассматривал сознание как «проблему структуры поведения».

Для Л.С. Выготского были важны вопросы: каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей «животной» природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо? Согласно Л.С. Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения; только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, а сами природные потребности человека в процессе его исторического развития претерпели глубокие изменения.

Заслуга Л.С. Выготского состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в области детской психологии. Изучать исторически что-либо – значит изучать в движении.

По Л.С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития. Со-

гласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, например, сначала речь – средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

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

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

2. Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

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

4. Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А.Н. Леонтьевым. Это морфо-физиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятель-

ностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность – потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. "Развитие, – пишет он, – есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее – подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". "Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

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

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. "Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. "Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития", – писал Л.С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития – симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития – актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития – составляют вместе то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно

считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе

Возраст – одна из фундаментальных категорий возрастной психологии. В отечественной психологии возраст рассматривается как относительно устойчивый отрезок развития. Первое обоснованное деление онтогенеза на отдельные возрасты дал П.П. Блонский, отметив наличие особых, так называемых "переходных возрастов", представляющих в педагогическом отношении значительные трудности (например, подростковый возраст).

Л.С. Выготский называет возрастом целостное динамическое образование, структуру, определяющую роль и удельный вес каждой частичной линии развития. Понятие "возраст" определяется через представление о социальной ситуации развития. Понятие социальной ситуации развития акцентирует важное соотношение: среда ("прежде всего социальная") и отношение ребенка к этой среде. Для определения картины детского развития следует не просто описать среду, но выделить те компоненты среды, к которым у ребенка возникло или возникает некоторое отношение. Это отношение обеспечивает присвоение ребенком образов, идей, символов, знаков, всего мира культуры. Взрослый руководит процессом развития ребенка, задавая ему образцы культурных, высших форм деятельности. В конце каждого периода развития у ребенка возникает возрастное новообразование, которое определяет динамику дальнейшего развития. Понятие социальной ситуации развития, ключевое для определения возраста, дает возможность Л.С. Выготскому различать два типа возрастов – стабильные и критические. В стабильный период развитие происходит внутри социальной ситуации развития, характерной для данного возраста. Критический возраст – момент смены старой социальной ситуации развития и образования новой.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева возраст определяется через ведущую деятельность и место человека в системе общественных отношений. Определяя понятие "возраст", А.Н. Леонтьев пишет следующее: "Выясним, прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития. Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений". И далее: "Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности". Основные признаки ведущей деятельности: в

ней возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы; от нее ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные изменения личности ребенка.

Сравнивая определение возраста, данное в культурно-исторической теории и теории деятельности, заметим, что в первом случае возраст определяется отношением социальной ситуации развития и новообразованиями, а во втором – отношением места ребенка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью.

Возраст человека – период, имеющий свое особое содержание. В культурно-исторической теории возраст представляет собой конкретно-историческую категорию. Содержание возраста можно выразить через некоторые культурно и исторически возникшие задачи, которые должен решить человек. На каждом историческом этапе развития общества задачи развития различны. Например, продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. В настоящее время период детства удлиняется, т.к. усложняются задачи вхождения ребенка в мир взрослых.

Ниже представлена периодизация развития человека от рождения до глубокой старости с указанием периодов жизни и хронологических границ возрастов, которая по настоящее время остается в качестве эталона возрастной периодизации жизни индивида. В качестве предпосылки для построения данной периодизации взяты биологические изменения человека, что не может в полной мере отразить содержание возраста человека. Как отмечал Б.Г. Ананьев, возраст человека всегда есть конвергенция биологического, исторического и психологического времени.

Сегодня мы сталкиваемся с серьезными разногласиями специалистов в представлениях о возрасте. Возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все труднее удерживать единую "лестницу" возрастов. Несколько десятилетий назад такие события, как поступление в школу, в пионерскую организацию, в комсомол и т.д., были жестко привязаны к определенному хронологическому возрасту. И во взрослой жизни были такие ориентиры – возраст вступления в брак, начала работы. Эти события членили взросление на отдельные четко отграниченные этапы. Эти вехи на линии жизни индивида были относительно универсальны для представителей данного общества, служили основанием для периодизаций.

Каждому возрастному периоду приписывается некоторый набор характеристик и, как следствие, набор требований к представителю данного возраста. Например, ребенок старше семи лет должен быть школьником. Если по каким-то причинам этого не происходило, это

свидетельствовало о какой-то аномалии (социальной, психологической, биологической и т.д.).

Таблица

Возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной физиологии в г. Москве в 1965г.

Периоды развития	Продолжительность
Новорожденный	1-10 дней
Грудной возраст	10 дней – 1 год
Раннее детство	1-2 года
Первый период детства	3-7 лет
Второй период детства	8-12 лет для мальчиков 8-11 лет для девочек
Подростковый возраст	13-16 для мальчиков 12-15 для девочек
Юношеский возраст	17-21 для юношей 16 – 20 для девушек
Средний (зрелый) возраст: первый период	22 – 35 для мужчин 21 -35 для женщин
второй период	36 – 60 для мужчин 36 -55 для женщин
Пожилой возраст	61-74 для мужчин 56 – 74 для женщин
Старческий возраст	75 – 90 для мужчин и женщин
Долгожители	Старше 90 лет

Но общество интенсивно развивается, меняется его социальная структура, набор социальных институтов, в которых, в частности, происходит взросление. Соответственно меняется и представление о ребенке, о взрослом, относящемся к какой-либо социальной структуре.

Эти перемены приводят к размыванию возрастных ориентиров. Увеличивается и сам период взросления. Сегодня, особенно в развитых европейских странах и в США, возраст начала регулярной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается "невзрослым".

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой "идею возраста". Однако в сознании большинства членов данной культуры остается фиксированное представление о возрасте, о задачах развития человека, основанных на ожиданиях, существующих в данной культуре, отсюда логично вытекает понятие "культурного возраста". Такой "культурный возраст" есть своеобразная шкала, относительно которой человек выстраивает свою возрастную идентификацию.

Возраст – объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе.

В современной психологической науке принято рассматривать несколько видов возраста человека: хронологический, биологический, социальный, психологический, субъективный.

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том, что обуславливает это качественное своеобразие. В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе "Проблема возраста". Все существующие к тому времени и периодизации Л.С. Выготский разделил на 3 группы.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития психики и личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0–5 лет), стадию охоты и захвата (5–11 лет), пастушескую стадию (8–12 лет), земледельческую стадию (11–15 лет), стадию промышленности и торговли (15–20 лет), соотнося их: с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п.

Ко второй группе (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П.П. Блонского, который в качестве основания использовал стадии развития зубов у ребенка и выделял, соответственно, беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации – окостенения скелета, смену зубов. Однако такой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом отношении не примечателен.

Ярким пример периодизаций этой группы – периодизация З. Фрейда, основание которой является изменение зон, в которых находится свое удовлетворение либидо, соответственно:

- 1) оральная (в области рта), формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;
- 2) анальная (в области заднего прохода), формы поведения – интерес к функциям отправления;

3) фаллическая (в области половых органов), формы поведения - исследование своих гениталий;

4) эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет;

5) активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Третью группу, по Л.С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется.

Итак, если в какой-либо концепции развития онтогенез рассматривается как последовательность относительно самостоятельных и отграниченных друг от друга отрезков, это означает введение понятия периодизации развития.

В мировой психологии примером такого взгляда на онтогенез является эпигенетическая теория жизненного пути личности Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного "Я". В ней онтогенез состоит из восьми периодов, каждый из которых описан весьма подробно, вскрыто их психологическое содержание. Термин "эпигенез" был взят Э. Эриксоном из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. По Э. Эриксону, последовательность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит.

Продолжая во многом традиции классического психоанализа, Э. Эриксон попытался понять и оценить формирующее влияние среды на личность. Центральное понятие его концепции – эго-идентичность, которая создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего "Я", несмотря на возрастные и другие изменения.

Формирование эго-идентичности (или личностной целостности) продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит восемь возрастных стадий. На каждой стадии общество ставит перед личностью определенную задачу и задает содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Решение этих задач зависит как от достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества. На каждой стадии развития достигается равновесие между двумя крайними полюсами (противоположными возможностями) и приобретает новая форма эго-идентичности. переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы

идентичности, которые не являются болезнями личности, а являются собой «поворотные пункты» развития.

Следует отметить, что проблема периодизации психического развития человека остается актуальной, исследования в этом направлении продолжаются. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-е годы XX века.

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

Таблица

Периоды и стадии развития, по В.И. Слободчикову

Ступени развития субъективности	Матрица возраста			
	Период становления событийности		Период реализации самобытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	родовой кризис: (-2 мес.)-(+3 нед.)	новорожденность (новорожденный): 0,5-4,0 мес.	кризис новорожденности: 3,5-7,0 мес.	младенчество (младенец): 6-12 мес.
Одушевление	кризис младенчества: 11-18мес.	раннее детство (дитя): 1 год 3 мес. -3,0 года	кризис раннего детства: 2,5 – 3,5 года	дошкольное детство (ребенок): 3-6,5 года
Персонализация	кризис детства: 5-7,5 лет	отрочество (отрок): 7,0-11,5 лет	кризис отрочества: 11,0-14,0 лет	юность (юноша): 13,5-18,0 лет
Индивидуализация	кризис юности: 17,0 лет-21,0 год	молодость (молодой человек): 19,0-28,0 лет	кризис молодости: 27,0 лет-33,0 года	взрослость (взрослый): 32,0-42,0 года
Универсализация	кризис взрослости: 39,0-45,0 лет кризис индивидуальной жизни	зрелость (зрелый муж.): 44,0-60,0 лет	кризис зрелости: 55,0-65,0 лет	старость (старик): 62,0 года

В предложенной им схеме – "матрице возраста" – каждая ступень есть относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальной последовательности периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных).

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

Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева

В основу онтогенетической теории психического развития Леонтьев кладет разработанную им психологическую теорию деятельности. Отталкиваясь от понятия деятельности у Маркса, он развертывает ее структуру в двух параллельных, взаимодействующих, плоскостях: внешней и внутренней. Внешняя плоскость предполагает следующую иерархию: деятельность, действие, операция, движение. Внутренняя плоскость задается следующей иерархией: мотив, цель, средство, условие. Соответственно деятельность определяется мотивом, действие – целью, операция – средством, и движение – условиями. Обе плоскости функционируют как одно целое. Таким образом, вводя далее понятия интериоризации (перенос извне вовнутрь) и экстериоризации (перенос изнутри вовне), Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность, которая экстериоризуется, как только возникают какие-то препятствия ее внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения являются, по А.Н. Леонтьеву, видами (или подвидами) деятельности. Например, общение – это коммуникативная деятельность, восприятие – перцептивная деятельность, и т.д. Естественно, что принцип деятельности, как центральной для психологии категории, лег в основу его теории онтогенеза психики.

Являясь учеником Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев проецирует разработанную учителем структуру возраста (понятия возрастного новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Тогда движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребенка и его возможностями. Понятие ведущей функции заменяется на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными – остальные виды деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит, и центральными. В качестве основных видов деятельности, последовательно развертывающихся в онтогенезе, выступают:

- 1) *игра* (ранний и дошкольный возраст),
- 2) *учение* (школьный возраст),
- 3) *труд* (взрослые возраста).

Теория психического развития Д.Б. Эльконина

Являясь также учеником Выготского и разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин строит свою теорию психического развития на фундаменте психологической теории деятельности. Эльконин делит все виды деятельности на две группы. Первая – это группа коммуникативных видов деятельности, относятся к генетически разным формам общения. В основе лежат отношения, развертывающиеся в системе «ребенок – общественный взрослый». Вторая – это группа предметных видов деятельности, относящихся также к генетически разным формам предметной деятельности. В основе ее лежат отношения в системе «ребенок – общественный предмет». По мнению Д.Б. Эльконина, ход развития определяется движением от системы «ребенок – общественный взрослый» к системе «ребенок – общественный предмет». Предполагается, что сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, и только потом на этой основе осваивается соответствующая предметная деятельность. В качестве второго критерия своей периодизации Д.Б. Эльконин вводит деление психики на две сферы: мотивационно-потребностную и сферу операционно-технических возможностей. Тем самым реализуется тезис о противоречии между потребностями ребенка и его возможностями как движущей силой развития.

Соответственно периодизация Д.Б. Эльконина выглядит как последовательная смена ведущих видов деятельности:

- 1) *непосредственно-эмоциональное общение* (младенческий возраст);
- 2) *предметно-манипулятивная деятельность* (раннее детство);
- 3) *ролевая игра, т.е. ролевое общение* (дошкольный возраст);
- 4) *учебная деятельность* (младший школьный возраст);
- 5) *интимно-личное общение* (подростковый возраст);
- 6) *учебно-профессиональная деятельность* (юношеский возраст).

Теория развития личности Л.И. Божович

Сталкиваясь от теории Л.С. Выготского и частично разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович строит теорию развития личности ребенка, опираясь только на два понятия: социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития она выделяет внутренние процессы развития и внешние ус-

ловия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности. В своей периодизации она выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1 года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Ее периодизация выглядит следующим образом:

1. *Младенчество*. Начинается кризисом новорожденности. Ребенок характеризуется беспомощностью. Его деятельность опосредствуется взрослым. Центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления.

2. *Раннее детство*. Начинается кризисом 1 года. Ребенок характеризуется самостоятельностью. Со стороны взрослых уже предъявляются требования. Центральным новообразованием является система «Я». Появляется потребность в самоутверждении.

3. *Дошкольное детство*. Начинается кризисом 3 лет. Центральное новообразование – внутренняя позиция. Возникает потребность в новой жизненной позиции.

4. *Младшее школьное детство*. Начинается кризисом 7 лет. Начинается осознаваться свое социальное «Я». Со стороны взрослых предъявляется новая система требований.

5. *Кризис подросткового возраста*. Делится на две фазы:

а) первая фаза (с 12 до 14 лет) – характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы, появляется целеполагание как центральное новообразование.

б) вторая фаза (с 15 до 17 лет) – характеризуется определением места в жизни, появляется рождение жизненной перспективы как центральное новообразование.

Модель развития общения М.И. Лисиной

Отталкиваясь от психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и, соответственно, рассматривая общение как коммуникативную деятельность, М.И. Лисина объявляет потребность в общении самостоятельной, отличной от всех других видов потребностей. При этом в качестве мотива деятельности общения выступает партнер по общению. Мотивы делятся на три группы: познавательные, деловые и личностные. В качестве средств общения рассматриваются экспрессивно-мимические движения, предметные действия и речевые операции.

Каждая из выделенных форм общения характеризуется:

- а) временем,
- б) местом,
- в) содержанием потребности,
- г) ведущими мотивами,
- д) средствами общения.

В периодизации развития общения, по М.И. Лисиной, выделяются следующие формы:

1. Ситуативное-личностное общение ребенка со взрослым (первое полугодие жизни)
2. Ситуативное-деловое общение (6 мес. – 2 года)
3. Внеситуативно-познавательное общение (3-5 лет)
4. Внеситуативно-личностное общение (6-7 лет).

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский Собрание сочинений в 6 т. Т.3. – М.: Педагогика, с. 6-328, 1983.
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
5. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / А.А. Люблинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
7. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2002.

Тема 8. Младенчество и раннее детство (0-3 года)

План:

1. Характеристика периода младенчества.
2. Характеристика раннего детства.

Характеристика периода младенчества

Кризис новорожденности (0-2 месяца) "Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности" (Л.С. Выготский).

Главнейшая особенность возраста заключается в особенной *ситуации развития*, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка занимает как бы промежуточное положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность совмещает черты того и другого (питание, сон, двигательные реакции). Со-

стояние нервной системы новорожденного предполагает начатки психики, отличные, от психики взрослого человека.

Готовность нервной системы приспособляться к новым условиям обеспечивается следующими рефлексам:

—защитные рефлекс, направленные на удаление от раздражителя (сужение зрачка, зажмуривание век, реакция отдергивания на боль и др.);

—ориентировочные рефлекс, направленные на контакт с раздражителем(поворот головы в сторону солнечного света уже в 1–3-й день жизни, открывает рот в сторону раздражителя при прикосновении источника пищи к губами т.д.);

—сосательный рефлекс (появляется у плода уже в 18 недель в утробе матери);

—хватательный (прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания),

—рефлекс отталкивания (ползания) при прикосновении к подошвам ног.

У ребенка, в отличие от детенышей животных, безусловные рефлекс не обеспечивают специфических видовых (человеческих) форм поведения.

Ведущей деятельностью, как и во всем младенческом периоде, является эмоциональное общение со взрослыми.

Центральным *психологическим новообразованием* новорожденности является индивидуальная психическая жизнь. Индивидуальная психическая жизнь младенца имеет две существенные характеристики:

а) индивидуальность, существования, включенная в социальное окружение ребенка;

б) индивидуальная жизнь уже является социальной и психической в силу того, что входит частью в социальную жизнь окружающих (Л.С.Выготский).

Одной из основных особенностей периода новорожденности являются безграничные возможности усвоения нового опыта. Формируются новые потребности:

—в получении впечатлений;

—в движении;

– в общении со взрослым.

Развитие зрения и слуха у ребенка, в отличие от животных, происходит быстрее, чем развитие телесных движений. Развитие зрительного и слухового аппарата происходит на основе созревания нервной системы и головного мозга. Вес мозга новорожденного составляет 1/4 часть веса мозга взрослого, хотя количество нервных клеток такое же.

В 1,5–2 месяца у новорожденного появляется улыбка как выражение радостного переживания как реакция на взрослого. Постепенно

вырабатывается эмоционально-двигательная реакция, которая называется комплексом оживления. Комплекс оживления – это выражение первой социальной потребности в общении, граница между новорожденностью и младенческими периодами.

Младенчество (2 месяца – 1 год). Социальная ситуация развития в младенчестве состоит в том, что вся жизнь и поведение младенца опосредуются взрослым либо реализуются в сотрудничестве с ним (Л.С. Выготский).

В силу своей возрастной беспомощности ребенок оказывается максимально социальным существом. Поскольку все приспособления к действительности осуществляются младенцем при помощи взрослого, то взрослый человек является для младенца всегда "психологическим центром" всякой ситуации. Это означает, что отношение ребенка к миру является зависимой производной величиной от самих непосредственных его отношений к взрослому человеку. Отсюда понятно, почему любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно в процессе развития становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним (Л.И. Божович, Л.С. Выготский).

Младенец стремится к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых, предметных действий. Положительное отношение взрослого к действиям ребенка вызывает у него радостное переживание (М.И. Лисина). Как показывают многочисленные и печальные факты развития детей первого года жизни, отсутствие любви и внимания взрослых, улыбок, взглядов и разговоров с младенцами ведет к серьезному отставанию многих сторон психики.

Ведущей деятельностью в период младенчества является эмоциональное общение со взрослым. Внимание и доброжелательность взрослых вызывает у ребенка яркие радостные переживания, которые, в свою очередь, повышают жизненный тонус ребенка, стимулируют все его функции.

Уже в комплексе оживления обнаруживается положительное отношение ребенка ко взрослому, и оно нарастает во всем периоде младенчества. Эмоциональное общение со взрослым проходит несколько стадий:

- непосредственное общение (общение ради общения);
- общение по поводу предметов;
- общение как совместная деятельность.

Общение ради общения, в основе которого лежит обмен выражением нежности и ласки, так называемая ситуативно-личностная форма общения, длится недолго – от 2 до 6 месяцев, но играет очень важную роль в развитии. В общении со взрослыми малыш начинает

интересоваться предметами, сначала теми, которые принадлежат взрослому, а затем и другими. Возникает стремление поделиться со взрослым своими переживаниями и способность сопереживать ему.

В конце первого полугодия, когда ребенок осваивает манипуляции с предметами, характер общения со взрослым преобразуется. Общение ради общения уступает место общению по поводу предметов, игрушек. Наступает этап ситуативно-делового общения, которое обслуживает деловые интересы малыша: ребенку надо достать, выдвинуть, вложить – все это ребенок затрудняется делать без помощи взрослого и обращается к нему.

Такое сотрудничество со взрослым по поводу предмета становится контекстом для появления активной речи и создает условия для развития предметной деятельности, которая будет ведущей на следующем возрастном этапе.

Совместная деятельность состоит в том, что взрослый руководит действиями ребенка; ребенок обращается ко взрослому за помощью и содействием.

Наиважнейшее средство общения – экспрессивные действия (улыбка, вокализация, активные двигательные реакции). Эксперименты с младенцами 2 и 4,5 месяцев показали, что насыщенное (ласковое, доброжелательное) эмоциональное общение со взрослым, приводит к мощному скачку не только в эмоциональном развитии (что само по себе ценно), но и в развитии предметных действий.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет способность подражать действиям взрослого.

В 7–9 месяцев ребенок внимательно следит за действиями и речью взрослого.

Центральными новообразованиями младенческого периода являются потребность во впечатлениях (Л.И. Божович) и потребность в общении со взрослым (В.С. Мухина).

Основой общения ребенка со взрослым к концу младенчества становится удовлетворение им потребности во впечатлениях. Потребность во впечатлениях побуждает исследовательскую деятельность ребенка и формирующуюся познавательную потребность, которая толкает ребенка все глубже входить в окружающую среду и овладевать ею.

Однако ребенок не может сам без помощи взрослого овладевать усложняющимися формами познавательной деятельности и тем самым удовлетворять потребность в более новой и сложной информации. Для удовлетворения этой потребности он нуждается в другом человеке. Взрослый вводит ребенка в окружающий мир, организуя его восприятие и его действия.

К 2–2,5 месяцам под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность. Потребность в

общении, возникая на основе потребности во внешних впечатлениях, впоследствии приобретает для ребенка самостоятельное значение и имеет свой путь развития. Потребность в общении характеризуется следующими признаками:

- *интерес ко взрослому*, – эмоциональное отношение к нему, – инициативность в налаживании контактов со взрослым;
- *чувствительность к его оценкам* (А.Г. Рузская).

Потребность в общении со взрослым в это время имеет специфический характер – по своему содержанию это потребность в доброжелательном внимании, обмене положительными эмоциями.

В дальнейшем в процессе игры и обучения одобрение взрослого будет для ребенка основным показателем успешности его поведения и деятельности. Возникнув в жизни ребенка однажды, одобрение взрослого, выраженное в самых разнообразных формах – начиная от улыбки и подбадривания до словесной оценки – становится важнейшим мотивом поведения и деятельности детей, на основе которого будет формироваться притязание на признание. Помимо потребности во внимании и одобрении, ребенок начинает испытывать необходимость и в сотрудничестве со взрослым – соучастии, одновременной практической деятельности рядом с ним. Удовлетворение именно этой потребности выводит ребенка на новый этап развития. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества взрослого характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

Новообразованиями первого года жизни ребенка являются – овладение ходьбой, развитие речи, потребность в общении.

Усвоение речи приобретает активный характер – ребенок берет на себя инициативу в общении. Латентный период развития речи занимает около трех месяцев. Слово является фундаментальным шагом в психическом развитии ребенка по следующим причинам:

- ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое название (т. е. открывает связь между знаком и значением – символизирующую функцию речи);
- происходит увеличение словаря ребенка, направление развития речи идет от пассивного к активному.

Появляется малопонятная для окружающих автономная речь, которая является переходным этапом к овладению речью.

Характеристика раннего детства

Изменение *социальной ситуации* развития проявляется в том, что ребенок (1-3 года) становится более самостоятельным в познании окружающей действительности и начинает использовать взрослого как средство общения с предметным миром.

Главная особенность социальной ситуации состоит в том, что ребенок входит в предметный мир – «мир постоянных вещей», усваи-

вая функции предметов, их названия, значения, смысл. Новое отношение ребенка к миру предметов заключается в том, что они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления (В.С. Мухина, 1985).

Раннее детство – возраст социализации, т. е. приобщения детей к нормам и ценностям общества. Взрослые и их формы взаимодействия с ребенком служат эталонами поведения. Ребенок внимательно следит за тем, как поступают и общаются окружающие его люди. Однако для присвоения ребенком этих норм требуются соответствующие указания, разъяснения и образцы поведения взрослых. Наиболее эффективные методы социализации детей раннего детства заключаются в последовательном моделировании приемлемых форм поведения и установлении с малышом теплых, дружеских отношений.

Внутренняя позиция ребенка основывается на понимании им того, что с требованиями, которые предъявляют к его поведению окружающие люди, необходимо считаться. Ребенок начинает постепенно осознавать и учитывать тот факт, что от характера отношений с близкими окружающими людьми зависят его успехи и неудачи.

Ведущая деятельность – предметная. Действуя с предметом, ребенок усваивает функцию предмета, закрепленную за ним в культуре. Предметные действия – общепринятые способы употребления предметов – осваиваются детьми через посредство взрослого человека, с его помощью и под его руководством. В совместной деятельности взрослые организуют действия ребенка по образцу, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления и формирования этих действий. Связь действия с предметом проходит три фазы развития:

- ребенок выполняет с предметом все известные ему действия;
- употребляет предмет только по назначению,
- производит различные действия, при твердом усвоении основной функции предмета.

В ходе развитие предметных действий наблюдаются два типа переноса. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил одну схему действия причесывания настоящей расческой собственной головы, а затем начинает причесывать расческой куклу, лошадку, медведя. В других случаях осуществляется то же действие, но уже с предметом-заместителем, например, причесывать себя, куклу, лошадку, медведя, но не расческой, а зубной щеткой. Одновременно с этим или несколько позже происходит замещение одного предмета другим: камешек заменяет мыло, палочка – градусник и т. д.

Таким образом, появляются зачатки игровой ситуации. Внутри предметной деятельности зарождаются такие новые виды деятельности, как игра рисование, лепка, конструирование.

Центральными новообразованиями этого возраста являются стремление к самостоятельности, зарождение самосознания и самооценки.

Суть *кризиса трех лет* заключается в попытке психологической эмансипации "Я" ребенка от окружающих его взрослых, которая сопровождается рядом специфических проявлений – негативной симптоматикой кризиса и комплексом положительных перемен.

Первый комплекс симптомов кризиса, или апогей кризиса трех лет, характеризуется появлением негативизма, упрямства, строптивости, своеволия, протеста, обесценивания (ребенок начинает ругаться), деспотизма – ревности (в семье с одним ребенком – деспотизм, в семье с несколькими детьми – ревность) Л.С.Выготский.

Второй комплекс – симптомы, которые вытекают из установки ребенка на самостоятельность. Из-за потребности изменения социальных отношений, ребенок вступает в ряд внешних и внутренних конфликтов. Реакции на эти конфликты могут иметь крайние проявления: ночные страхи, беспокойный сон, энурез (ночное недержание мочи); резкие затруднения речи, заикание и др.

Ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношением к другим людям.

Впрочем, некоторые дети могут практически не обнаруживать негативных проявлений кризиса или быстро их преодолевать.

Позитивная сторона кризиса трех лет состоит в появлении положительного качественного новообразования личности ребенка, называемого "гордостью за достижения" (М.И.Лисина). Комплекс положительных преобразований разворачивается в трех направлениях:

- к предметному миру;
- к другим людям;
- к самому себе.

Проявляется потребность "*гордости за достижения*" следующим образом.

Во-первых, появляется стремление к достижению результата своей деятельности – дети долго и настойчиво манипулируют предметом, перебирают варианты действия с ним, отыскивают нужный, практически не отвлекаясь. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного: дети обращаются за помощью ко взрослому, ищут другие решения и пути к конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, дети стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное

или безразличное отношение взрослого к результату их деятельности вызывает у детей аффективные переживания, побуждающие с удвоенной энергией добиваться внимания и положительной оценки.

В-третьих, у детей появляется обостренное чувство собственного достоинства, что выражается в обидчивости: повышенной пустякам, бахвальстве, преувеличениях.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
5. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Тема 9. Дошкольный возраст (3-6/7 лет)

План:

1. Социальная ситуация развития.
2. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности.
3. Новообразования.
4. Кризис 7-и лет.

Социальная ситуация развития

Дошкольный возраст (3-6/7 лет) – это период активного освоения социального пространства. Ребёнок постигает особенности человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, через игровые отношения и общение со сверстниками.

Во взаимоотношениях с другими людьми – взрослыми и сверстниками находится теперь источник переживаний ребенка. Дошкольник чрезвычайно зависит от отношения окружающих к нему. Если они относятся к ребенку ласково, проявляют к нему внимание, он испытывает чувство уверенности, защищенности. Это имеет определяющее значение для нормального психического и личностного развития ребенка, выработке у него положительных качеств и доброжелательного отношения к окружающим. По Э. Эриксону психосоциальный кризис будет разворачиваться через противоречия инициативность – вина (сильная сторона – цель).

Изменения в *социальной ситуации* развития существенно отличаются от условий предыдущего этапа по двум основаниям:

- появляется ориентация на совместную деятельность со сверстником;
- увеличивается количество и усложняется качество требований со стороны взрослых, предъявляемых к поведению дошкольника: соблюдение правил и норм общественной морали.

Притязание на признание со стороны взрослого проявляется в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое его сверстнику или братишке. Ребенок в возрасте от трех лет осмысливает свое место в системе отношений внутри семьи и социуме и переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания, не он является даже центром своей семьи. Особенно его потрясает открытие, что папа любит маму, а мама – папу. До этого он бессознательно ощущал себя центром семьи, ощущал, что именно вокруг Него, по его поводу происходили эмоциональные всплески в семье. А теперь он видит и слышит, что родители могут общаться друг с другом и без его участия. Разочарованный малыш начинает капризничать, проявлять агрессию, недовольство (В.С.Мухина).

Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте становится сюжетно-ролевая игра. Структуру игры составляют:

- *роли*, которые берут на себя дети (например, машинист, продавец, пассажир, доктор, мама, дочка и т. д.);
- *игровые действия*, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними;
- *игровое употребление предметов*, при котором реальные предметы замещены игровыми (например, стул – поезд, куклы – дети, бумажки – деньги и т.д.);
- *реальные отношения* между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, которыми регулируется весь ход игры.

Центральным моментом (и единицей) игры является роль, которую берет на себя ребенок. Все остальные стороны игры определены ролью и связанными с ней действиями. Для самих играющих детей главным является правильное выполнение взятой на себя роли. Они тщательно относятся к выполнению действий, в которой находит свое воплощение роль, взятая каждым из детей (Д.Б. Эльконин).

Сюжетность становится характерной чертой игр детей после трех лет. Сюжеты младших дошкольников отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях.

Сюжетом в детских играх является та действительность, с которой они сталкиваются.

Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Для младших дошкольников главным в игре является воспроизведение реальных действий взрослых, для среднего – отношения между людьми, для старшего – подчинение правилам, вытекающим из роли.

В игре существуют два вида отношений – игровые и реальные. Игровые отражают отношения детей по роли и сюжету. Реальные – это взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, что требует определенной формы общения и специальных умений (согласовывать действия, создавать сюжетный замысел, соразмерять свои желания и возможности). Дети договариваются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

Игрушка – мощное средство воздействия на различные стороны личности, ребенка. Особое место среди игрушек занимают куклы и мягкие игрушки: изображения зайца, обезьяны, собаки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех перипетиях ее кукольной жизни, которые ребенок сам создает и своим воображением на основе собственного опыта. Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка.

Продуктивные виды деятельности ребенка – рисование, конструирование – на разных этапах дошкольного детства тесно связаны с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой и т. д.

Новообразования

Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста оказывает следующее воздействие на развитие.

1.Начинает формироваться произвольность психических процессов. Прежде всего, развиваются произвольное внимание и память. Потребность в общении со сверстником вынуждает ребенка точно выполнять правила игры, а это требует специальных усилий и целенаправленности.

2.Развитие мышления – осуществляется переход от мысли в действии к мысли в плане представлений. Действуя с предметом-заместителем, ребенок учится мыслить о реальном предмете.

3.Для развития воображения игра имеет определяющее значение, поскольку в игровой деятельности ребенок, учится замещать один предмет другим и "примерять" на себя различные роли, их образы и действия.

4.Влияние игры на развитие личности заключается в том, что в ней ребенок осваивает взаимоотношения между людьми по образу и подобию взрослых, приобретая, таким образом, навыки общения и способы волевой регуляции своего поведения.

5.В игре развивается знаковая функция речи (предмет–знак–его наименование).

6.Игра способствует развитию рефлексии как способности соотносить свои действия, мотивы, поступки с общечеловеческими ценностями. В игре эта возможность открывается потому, что ребенок находится в двойной позиции– исполняющего роль и контролирующего качество (правильность) ее исполнения.

7.В игре продолжают развиваться продуктивные виды деятельности, появляются элементы учебной и трудовой деятельности.

Дошкольный возраст – это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование, начатков произвольного внимания и смысловой памяти.

Формирование детской личности тесно связано с формированием эмоционально-волевой сферы, с формированием сферы интересов и мотивов поведения. А это, в свою очередь, определяется социальным окружением и прежде всего реализацией типичных для данной степени развития отношений ребенка со взрослыми.

Уже в самом начале дошкольного возраста между ребенком и взрослым возникают принципиально новые взаимоотношения. Ребенок начинает отделять себя от взрослого. «Я хочу» – осознает он свое желание. «Вот я» – указывает он на свой фотографический портрет. Отделяясь от взрослого, дифференцируя себя как некое самостоятель-

ное человеческое существо, ребенок начинает выделять свою деятельность и деятельность взрослого как нечто различное. Ребенок как бы отходит от взрослого и выделяет его как образец для подражания, он стремится действовать, «как большой». Ориентирование своего поведения по образцу взрослого формирует произвольность поступков, так как здесь постоянно сталкиваются минимум два желания: действовать непосредственно, как выйдет, и действовать по образцу, согласно требованиям взрослого. Усвоение образцов поведения ведет к действиям в соответствии с общественными нормами. В дошкольном возрасте появляется новый тип поведения, который называется *личностным поведением*.

Самооценка наиболее сложный продукт развития сознательной деятельности ребенка. Дети стремятся общаться со взрослыми не только по поводу своих внешних действий, но и по поводу внутренних состояний и переживаний. Понимание собственных переживаний возникает через высказывание вслух и осмысливание их значения для себя. Ребенок теперь не просто радуется, стесняется, обижается, но и констатирует: «Я рад», «Мне стыдно», «Мне обидно». Он осознает, какие переживания он испытывает.

Развитие самооценки и самосознания составляет одно из основных новообразований дошкольного возраста. Самосознание превращает индивида в самостоятельную личность.

Центральными новообразованиями дошкольного возраста являются соподчинение мотивов (преобладание мотива "Я должен" над "Я хочу"), развитие самооценки; усвоение этических норм поведения.

Мотивы поведения изменяются на всем протяжении дошкольного детства: меняется их содержание, появляются новые виды, складывается их иерархия – одни мотивы приобретают более важное значение, чем другие.

Соподчинение мотивов является самым главным новообразованием возраста потому, что возникающая иерархия мотивов ложится в основу всего поведения ребенка, позволяет ему самостоятельно выстраивать свое поведение в соответствии с задачами и управлять им.

Нравственное развитие дошкольника определяется формированием следующих компонентов: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка. Усвоение моральных норм предполагает, что:

- во-первых, ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение;
- во-вторых, у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения (если ребенок выходит за рамки привычного поведения, у него возникает дискомфорт);
- в-третьих, ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Часто ребенок эмоционально идентифицирует себя с образом, который произвел на него большое впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя.

К трем годам у ребенка возникают предпосылки развития самооценки: он более ясно начинает представлять себе последствия своих поступков, различать, как относятся к нему другие люди, и оценивать свои качества и возможности. То есть ребенок привыкает оценивать свои достижения или неудачи.

Кризис 7-и лет

Кризис имеет место всегда, во всяком нормально протекающем детском развитии. Когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл, переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Такой момент наступает у каждого ребенка в возрасте приблизительно семи лет.

Ребенок начинает манерничать, капризничать; появляется нарочитость, искусственность, вертлявость, паясничание, клоунада, в противовес непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Утрату непосредственности ребенком Л.С. Выготский связывает с вмешиванием в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и поступком, что является противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку.

Для кризиса семи лет в сфере переживаний характерны следующие изменения:

- 1) семилетка открывает сам факт своих переживаний,
- 2) у ребенка семи лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях;
- 5) переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердится).

Таким образом, сам характер переживаний перестраивается. Как следствие у ребенка возникают:

- новое отношение к себе;
- новые связи между переживаниями;
- борьба переживаний;
- противоречие переживаний;
- изменение содержания переживаний.

Когда ребенок понимает свои переживания, когда возникает внутреннее отношение к тому, что переживается и как, тогда и совершается изменение переживаний. Следовательно, возникает новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития – школьный возраст.

Обобщение переживаний. Впервые появляется феномен обобщения переживаний, который становится основой логики чувств. Пример:

умственно отсталые дети, каждый раз проигрывая, оказываясь в неудаче, тем не менее не испытывают чувства собственной малоценности. Тысяча отдельных неудач, а общего чувства малоценности нет. У нормального ребенка младшего школьного возраста возникает обобщение чувств, т.е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективная реакция, связанная с переживанием неудачи.

Перестройка потребностей, побуждений, переоценка ценностей. Новое отношение ребенка к среде. Для ребенка изменение отношения к среде означает, что и сама среда изменилась. А значит, изменился и весь ход развития ребенка. Наступила новая эпоха в развитии, изменяются интересы и цели деятельности.

Обобщенное отношение к самому себе. Появляется понимание своей человеческой ценности и уважение к себе. Возрастает уровень требований самому себе, к собственному успеху, положению. Происходит активное формирование самооценки.

Обобщенное отношение к окружающим. Перестраивается социальная позиция по отношению к окружающим людям, авторитету матери, отца.

Вся совокупность изменений приводит к явлению, называемому кризисом личности, когда ребенок совершает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением его личности, а не с мгновенным желанием, т.е. мотив дифференцирован от ситуации.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
5. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Тема 10. Среднее детство (6/7 – 11/12 лет)

План:

1. Социальная ситуация развития.
2. Ведущая деятельность.
3. Новообразования.

Социальная ситуация развития

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется принципиальным изменением места ребенка в системе общественных отношений и всего его образа жизни.

Ребенок-дошкольник начинает осознавать свое положение, соответствующее его возросшим возможностям, перестает удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который дает ему игра. Он психологически перерастает игру и положение школьника выступает для него как ступенька к взрослости, а учеба – как ответственное дело, к которому все относится с уважением (В.С. Мухина, 1986).

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка, переход к новому образу жизни и условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, в обществе, значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил (В.С. Мухина, 1985).

Главное, что изменяется во взаимоотношениях ребенка – это новая система требований, предъявляемых к ребенку в связи с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости. Соответственно изменившемуся положению ребенка у него появляется новая ведущая деятельность – учение, и перестраивается весь повседневный ход его жизни.

Качество учебной работы школьника, а также все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на отношение к нему окружающих: учителей, родителей, товарищей. К ребенку, небрежно относящемуся к учебным обязанностям, не желающему учиться, окружающие относятся с осуждением, его упрекают, наказывают, что вносит напряженность в его жизнь, создает атмосферу неблагополучия, вызывает у него неприятные, а иногда и очень тяжелые эмоциональные переживания.

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое, по сравнению с дошкольником, место в обществе.

Ведущая деятельность и новообразования

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная. В учебной деятельности усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности.

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте:

- содержание составляют научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы решения практических задач;
- цель и результат деятельности совпадают.

Характеристика учебной деятельности включает пять основных параметров: структуру, мотивы, целеполагание, эмоции, умение учиться. Структура учебной деятельности (Д.Б. Эльконин):

- учебная задача,
- учебные действия и операции,
- самоконтроль и оценка.

Различаются понятия "учебная задача" и "практическая задача". Основное отличие учебной задачи заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта через овладение им определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Основные учебные действия, которые формируются в учебной деятельности (В.В. Давыдов):

подражание; повторение; тренировка; упражнение по готовым образцам и правилам; умение планировать работу; умение ставить (задавать) вопросы; поиск информации; поиск общих принципов; решение поставленных задач; умение оценивать результаты своей работы; применение общих способов действия; оперирование понятиями; постановка проблем и задач; обсуждение; дискуссия.

Самоконтроль осуществляется в несколько этапов:

- 1) сопоставление, соотнесение выполняемых действий с образцом, с поставленной целью, с предъявляемыми требованиями;
- 2) усвоение образца;
- 3) соотнесение выполняемых действий с образцом;
- 4) самооценка.

Различают контроль пооперационный (т.е. пошаговый, какое действие и как выполнено в данный момент) и перспективный (корректирование деятельности на основе сопоставления предстоящей деятельности и своих возможностей выполнения).

Младшие школьники, зная, как следует контролировать себя, не всегда производят действия самоконтроля. Они нуждаются в специальном побуждении, чтобы обратить внимание на способ действий и образец действий, чтобы самоконтроль имел место в их учебной работе.

Умение учиться. Начальная школа призвана давать, детям не только определенный круг знаний, но и прививать им умение учиться, умение применять знания в решении жизненных задач.

Умение учиться тесно связано с мотивацией учения. Между двумя этими феноменами подмечена следующая взаимосвязь: если интерес к учению не подкрепляется знаниями, прочными умениями и навыками в учебной работе, то он угасает. И наоборот, успех в учебной деятельности развивает мотивацию учения (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, 1990). То есть, чем лучше, успешнее ребенок учится, тем больше ему хочется учиться; чем хуже, тем меньше хочется учиться.

Типы отношения к учению. Различное соотношение двух этих компонентов определяет различные типы отношения к учению (А.К. Маркова).

1. Отрицательное отношение характеризуется бедностью и узостью мотивов; интересом только к результату; неумением ставить цель; преодолевать трудности; несформированностью учебной деятельности отсутствием ориентации на поиск разных способов действия.

2. Нейтральное (безразличное).

3. Положительное отношение к учению:

а) положительное нерасчлененное отношение к учению характеризуется:

— неустойчивыми переживаниями новизны, случайными интересами, несформированностью мотивации,

— возникновением первых предпочтений одних учебных предметов другим,

— преобладанием социальных мотивов (долга),

— пониманием и первичным осмыслением целей, поставленных учителем;

б) положительное, осознанное, инициативное характеризуется:

— переопределением и доопределением задач, поставленных учителем,

— постановкой новых целей,

— появляющейся на этой основе новой учебной мотивации,

— появлением инициативы в выполнении действий,

— появлением стремления к поиску новых, других способов действий,

— умением планировать и оценивать свою работу,

— умением корректировать себя на каждом этапе работы.

в) положительное личностное, ответственное, действенное характеризуется:

— соподчинением мотивов,

— устойчивостью мотивационной сферы,

- умением ставить перспективные цели и реализовывать их,
- умением предвидеть социальные последствия своей учебной деятельности и поведения,
- умением преодолевать препятствия при достижении цели,
- поиском нестандартных способов решения учебной задачи,
- гибкостью и мобильностью способов действий,
- появлением навыков культуры труда,
- переходом из учебной деятельности к самообразовательной, творческой деятельности,
- использованием результатов учения в практике.

4. Мотивы учения. В учебной деятельности наибольшее значение имеют две основные группы мотивов:

- познавательные (направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приемами самостоятельной работы, приобретения дополнительных знаний, самосовершенствования);
- социальные (ответственности, понимания социальной значимости учения, стремления занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение).

Мотивы – необходимое условие для развития учебной деятельности, а сформированность мотивов зависят от процессов целеполагания, т. е. умения ставить цель в обучении и достигать ее. При несформированности целеполагания учащиеся не задерживаются на перемену, отбирают самые несложные задания, пропускают занятия в ситуации необязательного выполнения.

Эмоции играют в формировании мотивации учебной деятельности огромную роль. Положительные эмоции (радость, удовлетворение, уверенность, гордость, достоинство, удача) способствуют успешности учебной деятельности. Отрицательные эмоции (страх, обида, досада, скука, беспокойство, чувство унижения) мешают учебной деятельности.

Отметка особенно осложняет жизнь детям. Начав понимать зависимость своего положения в классе от отметки, ребенок превращает ее в знак, который определяет его место в жизни. Поэтому низкая отметка травмирует психику ребенка, провоцирует снижение самооценки, формирует комплекс неполноценности. Нередко учителя пытаются заменить отметки звездочками, флажками, а также цветными шариками и всевозможными изображениями. Это не спасает положения: зависимость ребенка от отметки в любой форме сохраняется. Любые знаки, как только они приобретают значение отметки, вызывают у ребенка соответствующие реакции: если ребенок получает знак своего неуспеха, он огорчается, если достигает успеха – ликует. Все виды знаков в качестве отметки создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001.
4. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
5. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
6. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.

Тема 11. Подростково-юношеский возраст (11/12 – 19/20 лет)

План:

1. Характеристика подросткового возраста.
2. Характеристика юношеского возраста.

Характеристика подросткового возраста

Специфика *социальной ситуации* развития заключается в том, что подросток находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком – при сильном желании стать взрослым, что определяет многие особенности по поведения. Подросток стремится отстоять свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от родительской опеки является универсальной целью отрочества. Но избавление это проходит не путем разрыва отношений, отделения, что, вероятно, тоже имеет место (в особых случаях), а путем возникновения нового качества отношений. Это не столько путь от зависимости к автономии, сколько движение ко все более дифференцированным отношениям с другими.

Все то, к чему подросток привык с детства – семья, школа, сверстники, подвергаются оценке и переоценке, обретают новое значение и смысл.

Переход во взрослый мир, выстраивание новых отношений с ним, овладение новой (взрослой) ролью предполагает наличие опре-

деленной (в том числе и внутренней) активности, формирование специфических психологических орудий, их апробацию в реальных жизненных ситуациях. Вызов взрослым – не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению (Ч. Шелтон).

Таким образом, в социальной ситуации, развития подростка .появляется принципиально новый компонент –отчуждение, т. е. дисгармония отношений в значимых и содержательных областях. Дисгармония проявляется в деятельности, поведении, общении, внутренних переживаниях и ее совокупным результатом являются сложности при "врастании" в новые содержательные области.

Подростковый возраст разделяется на младший подростковый и старший подростковый *кризисом 13 лет*. Хотя, как по сути, так и по характеру происходящих в этом возрасте перемен, подростковый возраст в целом является кризисным.

Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности:
 - а) многопредметность,
 - б) содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук,
 - в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

2.Отсутствие единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, а также поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда – необходимость формирования собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых.

3.Введение общественно-полезного труда в школьное обучение приводит к появлению у подростка переживания себя как участника общественно-трудовой деятельности.

4.Появление новых требований в семье – реальной помощи по хозяйству, ответственности;

5.Изменение положения ребенка в семье – с ним начинают советоваться. Расширение социальных связей подростка – предоставляется возможность для участия в многогранной общественной жизни коллектива.

Наличие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, что в этот период весь организм человека выходит на путь активной физиологической и биологической перестройки. Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой (Б.Г.Ананьев, 1969).

Кардинально перестраиваются сразу три системы: гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительно выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе – мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет работать не готовые к такому ритму сосуды в экстремальном режиме. В костно-мышечной системе – костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, создавая постоянное внутреннее неудобство. Все это приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков в 8–11 раз (А.П. Краковский, 1970).

Так начинается негативная фаза подросткового возраста. Ей свойственны беспокойство, тревога, диспропорции в физическом и психическом развитии, агрессивность, противоречивость чувств, снижение работоспособности, меланхолия и т. д. Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется мир ценностей, потребность в интимной коммуникации, он испытывает чувство любви, мечтает и т.д. (И. С. Кон). С точки зрения внутренних психологических предпосылок ключевой является проблема интереса. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями, интересам.

Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка, называемых доминантами:

- "эгоцентрическая доминанта" – интерес подростка к собственной личности;
- "доминанта дали" – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние;
- "доминанта усилия" – интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета;
- "доминанта романтики" – интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.

Происходит смена *ведущей деятельности*. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л.И. Божович), общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова), общественно-полезный труд (Д.И. Фельдштейн).

Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем, отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям (Л.И. Божович, 1968). Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей, взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников. Интересно, что место подростка в системе взаимоотношений зависит преимущественно от его нравственных качеств, а его положение в группе определяет разную степень его эмоционального благополучия. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие психических *новообразований* возраста, охватывающих в этом периоде все стороны развития личности: изменения происходят в области морали, в половом развитии, в высших психических функциях, в эмоциональной сфере.

Центральные новообразования: абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство "взрослости", переоценка ценностей, автономная мораль. В моральной сфере две особенности заслуживают пристального внимания:

1. Переоценка ценностей;
2. Устойчивые "автономные" моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, еще не складывается в мировоззрение, потому может легко изменяться под влиянием сверстников.

Кризис 13 лет протекает со свойственной любому кризису симптоматикой: взрыв непослушания, грубость, немотивированное противостояние взрослым, негативизм по отношению к учителям, трагическое переживание ситуации невключенности в группу сверстников, надежда на неопределенное светлое будущее, бравада своей независимостью, приверженностью материальным интересам. Однако суть кризиса не столько в ярко выраженных его проявлениях, сколько в качественном изменении процесса психического развития. В кризисе 13 лет происходит резкое изменение переживаний – как их структуры, так и содержания.

Подросток подвержен сильнейшим переживаниям, вызванным как чувством наступающей взрослости, формированием образа "Я", так и идентификацией с образом пола. Для младших и особенно для старших подростков характерны переживания, связанные с их отно-

шением к себе, к собственной личности, процессом познания себя и преимущественно эти переживания отрицательные.

Один из первых результатов самопознания – заниженная самооценка. Процесс самопознания идет по пути обнаружения все новых недостатков и негативных качеств, подросток во всем винит себя – и в плохой учебе, и в конфликте с родителями. Этому способствует усвоение им представлений и оценок, которые есть у окружающих взрослых.

Исследования показывают, что родители и учителя практически не видят положительных черт, достоинств подростка, тогда как суждения о недостатках предельно разнообразны, конкретны.

Поведение 13-летних беспорядочно и неустойчиво: регрессивные тенденции и детские модели поведения (особенно в моменты стресса и замешательства) могут сменяться абсолютно зрелыми действиями.

Значимая сфера отношений подростков – отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено – им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

В то же время для подростков характерно стремление к *эмансипации* от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи – жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Существует много промежуточных вариантов: родители регулярно указывают детям, что им делать; ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются; ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, ро-

дители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение; решения часто принимает сам ребенок; ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений – любовь, принятие ребенка или его неприятие. Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие.

Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт (например, мальчик, отставив свои права на самостоятельность, может в отсутствие родственников врезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с *эмоционально холодным*, отвергающим отношением к ребенку. Такие отношения иногда называют «воспитанием по типу Золушки». Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. По имеющимся данным, большинство малолетних преступников и юных бродяг, периодически сбегаящих из дома, пережили жестокое обращение в семье.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – *гипоопека* – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумает-

ся, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Родительская любовь – совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. *Гиперопека* – излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, – приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками. К гиперопеке обычно склонны мамы, одни воспитывающие своих детей и видящие в этом единственный смысл своей жизни. Отношения, складывающиеся по принципу «жить за ребенка», излишняя близость становятся тормозом на пути личностного роста обоих – и подростка, и его мамы.

Трудности другого рода возникают при *высоких ожиданиях* родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. Типичные ситуации: от ребенка требуют блестящих успехов в школе или проявления каких-либо талантов; ребенок как единственный близкий для матери человек должен посвятить ей все свое свободное время; сын неудачника-отца должен идти его путем и реализовать мечты 20-летней давности. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще *противоречивое* воспитание плохо сказывается на семейных отношениях.

Отношения с окружающими – наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания. Эти переживания могут быть смягчены и даже совершенно изжиты: разрыв с другом или конфликт в классе может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения.

В средних классах учащиеся приступают к изучению и усвоению основ наук. Ребятам предстоит овладеть большим объемом знаний. Материал, подлежащий усвоению, с одной стороны, требует более высокого, чем раньше, уровня учебно-познавательной и мыслительной деятельности, а с другой – направлен на их развитие. Учащиеся должны овладеть системой научных понятий, особой системой знаков, которая существует в математике, физике, химии, и научиться рассуждать в теоретическом плане. Именно эти новые и объективно самые трудные учебные предметы предъявляют новые требования к способам усвоения знаний и направлены на развитие интеллекта высшего уровня – *теоретического, формального, рефлексивного мышления*. Такое мышление характерно для юношеского возраста, но начинает оно развиваться у младших подростков.

Специфическое качество теоретического мышления – способность рассуждать гипотетико-дедуктивно, т. е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. На этом уровне все рассуждение, вплоть до заключения, идет в словесном плане, а его содержанием являются высказывания или в обычной системе знаков – в словах, или в особой знаковой системе, которая применяется, например, в математике. Новое в развитии мышления подростка заключается в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют их *предварительного мысленного решения*. Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы. Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления заключается не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется *рефлексивным*.

К новообразованиям можно отнести изменение взаимоотношений между ребенком и взрослым, появляется необходимость выработки новых критериев оценки окружающих и себя самого. Потребность оценить себя с новой точки зрения и практическое отсутствие возможности ее удовлетворения во многом и порождают отмеченные особенности, тревожность и отчаянное желание "быть хоть кем, только не семиклассником!"

Механический перенос на подростков прежних воспитательных мер "борьбы с недостатками" оказывается крайне неэффективным, необходимы качественно иные педагогические воздействия – опора на положительные, конструктивные тенденции развития и новые психологические образования.

Характеристика юношеского возраста

Юношеский возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст определяется как 17–21 год – для юношей и 16–20 лет – для девушек. Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. В западной психологии вообще преобладает традиция объединения отрочества и юности в возрастной период, называемый периодом взросления (adolescence), содержанием которого и является переход от детства к взрослости и границы которого могут простираться от 12-14 до 25 лет. В отечественной науке юность определяется в границах 15-16 – 21-22 года и рассматривается как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. Возраст 15–17 лет называют ранним юношеским или возрастом ранней юности. Несколько лет назад этот период совпадал с обучением в старших классах школы и поэтому назывался также старшим школьным возрастом, но сегодня учащиеся 15–17 лет, как правило, обучаются соответственно в IX, X и XI классах общеобразовательной школы, из которых IX класс – последний, завершающий обучение в средней школе, и лишь X и XI классы в строгом смысле слова относятся к старшим классам. С 18 до 22 лет продолжается второй период юности.

Особенности психического развития в юношеском возрасте во многом связаны со спецификой социальной ситуации развития. Ее сущность сегодня состоит в том, что общество ставит перед молодым человеком настоятельную, жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем (как это бывает на предыдущих этапах развития), а в плане реального выбора. Причем этот выбор осуществляется дважды: первый раз – в IX классе, когда школьник выбирает форму завершения среднего образования (определенная школа, гимназия, техникум и т.п.) либо же отказывается от продолжения образования; второй – в XI классе, когда планируются пути получения высшего образования или непосредственного включения в трудовую жизнь.

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения не может быть успешно решена без решения более широкой задачи личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала аффективным центром жизни юноши. Сам переход от подросткового к юношескому возрасту она связывала с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на буду-

щее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего.

Новая социальная позиция юноши изменяет для него и значимость учения. Юноша оценивает учебный процесс с точки зрения того, что он дает для его будущего. Юноши начинают иначе, чем подростки смотреть на учебу. Уже у старшеклассников наблюдается твердая установка при выборе профессии, хотя, конечно, могут быть и колебания. Устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами: юноши начинают интересоваться теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией.

Решение этих центральных для данного возраста задач сказывается на всем процессе психического развития, включая развитие не только мотивационной сферы, но и развитие познавательных процессов. Спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко напрямую связанных с выбираемой профессиональной областью. Дифференциация направленности интересов делает структуру умственной деятельности юноши/девушки гораздо более сложной и индивидуальной, чем в более младших возрастах. У юношей этот процесс начинается раньше и выражен ярче, чем у девушек. Специализация способностей и интересов делает более заметными и многие другие индивидуальные различия.

Юность – это установление психологической независимости во всех сферах: в моральных суждениях, политических взглядах, поступках.

Это своеобразный переворот в психологии человека, связанный с осознанием недоступных еще подростку противоречий жизни:

- между нормами морали, декларируемыми людьми, и их поступками;
- между идеалами и реальностью;
- между потребностями и возможностями.

Это период принятия ответственности за свою судьбу и близких, начало подлинно взрослой жизни, сложной как внутренне, так и внешне, адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека в данный момент времени.

Анализ своих чувств и интимных отношений, поиск смысла и образа жизни, переживание одиночества, выбор профессии – вот круг наиболее значимых в этом возрасте проблем.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется повышением уровня самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее, в этот период растущему человеку еще свойственна изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно.

Появляется особая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и наряду с этим чрезмерная критичность в отношении к окружающим: ранимость уживается с паразитической черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью; желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью; борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием (А.Е. Личко).

Расширяется диапазон социальных ролей, которые примеряются на себя. Психологические трудности взросления, противоречивость и нестабильность представления о себе приводят к тому, что эмоциональная напряженность, появившаяся в подростковом возрасте, сохраняется.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте – учебно-профессиональная. В старшем школьном возрасте связь между познавательными, профессиональными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Проявляется большая избирательность к учебным предметам и одновременно интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности.

Изменяется отношение и к отметке (баллу). Отметка как основной побуждающий мотив учения, имеющий решающее значение вплоть до подросткового возраста, теперь утрачивает свою побудительную силу – старший школьник перестает учиться "за отметку", ему важны сами по себе знания, в значительной степени, обеспечивающие будущее. Отсюда ярко проявляющаяся избирательность по отношению к учебным предметам: какие-то из них начинают изучаться тщательно и с азартом, другие вызывают раздражение.

Возникает потребность разобраться в себе и окружающем, найти смысл происходящего и собственного существования. Поэтому учащиеся этого возраста редко слушают учителя равнодушно. Они либо вообще перестают слушать, если не интересно, либо слушают эмоционально, напряженно.

Таким образом, в старших классах мышление учащихся приобретает личностный, эмоциональный характер. Не случайно в этом возрасте повышается интерес к художественной и философской литературе.

Личностный характер мышления старшего школьника связан с тем, что в этот период формируется обобщенное представление о самом себе, понимание и переживание своего "Я", своей индивидуальности, своей личности.

«Эмоциональность» мышления проявляется не только в том, что выявляется страстность к теоретическим и мировоззренческим про-

блемам, но и в особенностях переживаний по поводу своих возможностей, способностей и личностных качеств.

Широта интеллектуальных интересов часто сочетается с разбросанностью, отсутствием системы и метода. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний. Развитие абстрактно-логического мышления знаменует появление только нового интеллектуального качества и соответствующей потребности в познании. Ребята готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых порой ничего не знают. В этом возрасте естественно сочетается двойка по математике с глубокой личной заинтересованностью в коренных вопросах мироздания. Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности, а изобретение и затем разрушение "универсальных" законов бытия становится любимой умственной игрой.

В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного *самоопределения*. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное *новообразование*, итожащее раннюю юность. Еще Ж.Ж. Руссо («Эмиль, или О воспитании») говорил о *сознательном самоопределении* как об основном содержании «второго рождения» личности в юности. К этому следует только добавить, что речь должна идти не столько даже о сознательном самоопределении, сколько о *действенном самоопределении*. Сознательное самоопределение в известной степени есть уже и у подростка, выбирающего образ жизни, ставящего перед собой определенные цели. Самоопределение юноши отличается тем, что он уже начинает действовать, реализуя эти планы, утверждая тот или иной образ жизни, начиная осваивать выбранную профессию. Поэтому ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и каждая ошибка может обернуться существенными последствиями, иногда драматического характера. Эту особенность юности хорошо выразил известный отечественный социолог В.И. Шубкин, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы.

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об идентичности – понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в

пространстве) и целостность (преемственность личности во времени). Идентичность – это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я независимо от изменения ситуации. Юность Э. Эриксона связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие».

Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение.

Выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненного пути в целом, поиск определенного места в обществе; включение себя в жизнь социального целого (Л.С. Выготский). В старших классах существует взаимосвязь профессиональных намерений школьников и их межличностных взаимоотношений: в классе возникают новые подгруппы по принципу сходной будущей профессии.

Юность – это период формирования жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей и задач, которые ставит перед собой личность и как следствие построения соподчинения ее мотивов, становления ценностных ориентации, которые подчиняют частные, преходящие стремления. С другой стороны – это результат конкретизации целей и мотивов. Из мечты и идеала, как заведомо недостижимого образца, постепенно вырисовывается более или менее реалистичный, ориентированный на действительность план деятельности,

Жизненный план появляется тогда, когда размышлением становится не только конечный результат, но и способ его достижения, объективные и субъективные ресурсы, которые для этого понадобятся. Для построения жизненного плана необходимо ответить на три вопроса:

1. В каких сферах жизни сконцентрировать свои усилия для достижения успеха?
2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто?
3. Какими средствами, и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Жизненные планы юношей, как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и временной перспективе весьма различны (И.С. Кон, 1989).

В юности почти каждого человека случаются первая дружба и первая любовь – события и связанные с ними переживания, которые не только остаются в памяти человека, но и влияют на всю его жизнь.

Юность – уникальный период вхождения человека в мир культуры, когда он имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность много читать, путешествовать, ходить в музеи, на концерты, как бы заряжаясь энергией культуры на всю последующую жизнь. Если этот шанс упускается в юности, часто в дальнейшем бывает невозможным такое свежее, интенсивное и свободное, не связанное профессиональными, родительскими или какими-либо иными нуждами приобщение к культуре.

Юность ценят все – это возраст, с которым горько расставаться, в который многие хотели бы вернуться, который в этом смысле даже опасно переоценивается в ущерб другим возрастам.

Но эта субъективная и объективная ценность и значимость юности делают особенно важным успешное решение задач развития, которые ставятся перед человеком в юности.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
6. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
8. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
9. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001.
10. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.

Тема 12. Взрослость и старость (20-75... лет)

План:

1. Стадии развития взрослого человека.
2. Основные линии онтогенеза на этапе взрослости. Кризисы на этапе взрослости.
3. Пожилой возраст и старость как социально-психологическая проблема. Отношение к смерти.

Стадии развития взрослого человека

Периодизаций возрастного развития довольно много. Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве и отрочестве. Это не случайно. Первый этап в жизненном цикле человека – истоки, время становления и психических функций, и личностных образований; он очень значим в генетическом плане и хорошо изучен. В зрелости уже не будет качественных изменений («метаморфоз») в развитии психологических процессов: взрослый человек имеет творческое мышление, произвольную смысловую память, произвольное внимание, развитые формы речи, включая письменную, и т.д. Отдельные их показатели колеблются в том или ином диапазоне, но таких существенных сдвигов, как в детстве, в зрелости не наблюдается.

О личности детские психологи говорят, начиная с дошкольного возраста. Формирование мотивационной сферы, самосознания, ценностных ориентации и др. прослеживается на протяжении младшего школьного и подросткового возрастов. По окончании отрочества начинается стабилизация личностного развития, хотя в юности именно в этом плане могут происходить существенные изменения.

Таким образом, психическое развитие ребенка и подростка интенсивно и охватывает все сферы. Оно имеет общие закономерности, прежде всего потому, что условия жизни в это время однотипны. В семье, детском саду и школе осваиваются основные нормы поведения и отношений со взрослыми и с сверстниками, наиболее важные виды деятельности – непосредственно-эмоциональное общение с матерью, предметная деятельность, игра, учение.

Американские психологи рассматривают влияние на развитие личности трех типов факторов – нормативного возрастного, нормативного исторического и ненормативного. Как видно на рис., возрастные изменения в психике для всех максимальны в детстве, минимальны в юности и зрелости; роль нормативного возрастного фактора несколько повышается в старости. Исторические условия (экономический подъем или спад, война, революция, политическая стабильность и т.д.) отражаются на развитии личности наиболее сильно в юности.

Для детей, которые не видели в своей жизни ничего другого, и для пожилых людей, мировоззренческие взгляды и ценности которых давно сложились и мало зависят от обстоятельств, этот фактор мало-значим. И, наконец, неуклонно повышается с возрастом роль ненормативных факторов – индивидуальных условий жизни, достижения или недостижения конкретным человеком поставленных целей, важнейших событий, таких, как обретение любви, рождение ребенка, утрата близкого человека, тяжелая болезнь и т.п.

В детстве и отрочестве развитие зависит от нормативных возрастных факторов и подчиняется общим закономерностям. Возрастные периоды вследствие этого имеют определенное содержание и достаточно четкие временные границы.

Таблица

Периодизации В.Ф. Моргуна

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
Юность (18–23 года)	Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение.
Молодость (24–30 лет)	Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии.
Переход к расцвету (около 30 лет)	Кризис, если недостаточно благополучно к расцвету прошла эпоха самоопределения.
Расцвет (31–40 лет)	Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что останется людям?»
Переход к зрелости (около 40 лет)	Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию.
Зрелость (40–55 лет)	Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим.
Кризис (50-55 лет)	Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит к пессимизму или к изменению образа жизни, постановке новых целей.
Пожилый возраст (55-75 лет)	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение.
Старческий возраст (75-90 лет)	Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки.
Долгожительство (свыше 90 лет)	Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта.

Возрастные периоды, приходящиеся на середину и конец жизненного цикла, охарактеризовать труднее: с возрастом увеличиваются индивидуально-типические различия. Развитие личности на каждом этапе зрелости зависит от жизненного замысла и его реализации, «дорог, которые мы выбираем». Менее определенными становятся, наряду с содержанием, и границы периодов. Анализируя развитие зрелой личности, следует исходить не столько из общих закономерностей, сколько из вариантов развития.

В то же время существуют периодизации развития взрослого человека. В них отражены представления, иногда совершенно различные, о целостном жизненном пути, решаемых задачах, переживаниях и кризисах. Возрастные рамки периодов чаще всего определяются следующим образом. Граница юности и молодости устанавливается около 20–23 лет, молодости и зрелости – 28–30 лет, иногда ее отодвигают до 35 лет, граница зрелости и старости – примерно 60–70 лет. В некоторых периодизациях выделяется дряхлость. Последнюю границу жизни особенно трудно определить. По современным статистическим данным, в развитых западных странах это 84 года у женщин и 77 лет у мужчин. Но индивидуальные различия настолько велики, что некоторые долгожители продлевают последний возрастной период до 100 и более лет.

В отечественной психологии, по сравнению с западной, проблеме периодизации развития зрелой личности уделялось меньше внимания; интерес к ней повысился в последнее время.

Основные линии онтогенеза на этапе зрелости. Кризисы на этапе зрелости

Развитие взрослого человека можно рассматривать в контексте 3 самостоятельных систем, связанных с различными аспектами его Я: Я как индивидуальности, Я как члена семьи, Я как работника.

Развитие Я как индивидуальности связано с развитием индивидуальных особенностей человека. Появляются достижения познавательной сферы: диалектическое мышление (способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного пути), гибкое использование интеллекта, самостоятельности и критичности мышления. В исследованиях, проведенных под руководством Б.Г. Ананьева еще в 70-е годы 20 века, установлено, что по мере накопления жизненного опыта усиливается влияние индивидуального стиля умственной деятельности, связанного как с образованием, так и с типологическими особенностями. После 25 лет в интеллекте человека выделяются 2 центра: память-мышление и внимание. В 30-35 лет интеллект перестраивается, и в нем выделяются 2 центра: память и логическое мышление. Эти функции продолжают изменяться и далее, решающую роль в их изменении играет образование и особенно учение.

Личностное развитие заключается в усвоении социальных ролей, использовании своих личностных ресурсов для установления адекватных взаимоотношений с окружающим миром.

Образование семьи – важнейшая линия развития на этапе взрослости. Парам, начинающим совместную жизнь, приходится решать задачу определения своих ролей. Супруги должны приспособиться к своим различающимся потребностям в независимости и единстве, научиться уважать индивидуальность друг друга и находить выход из конфликтных ситуаций. Требования и обязанности родительства способствуют формированию личностной зрелости взрослого человека.

Профессиональное развитие взрослого человека подробно изучено в психологии.

Когда исследователи выясняют у взрослых людей, чем важна для них работа, ответы бывают, как правило, двух типов. С одной стороны, респонденты могут сообщать об особенностях своей работы и о тех специальных способностях, которыми они обладают для ее выполнения. Это внутренние факторы работы. Люди, обращающие внимание на эти факторы, могут описывать свою работу с точки зрения того вызова, который она им бросает, или интереса, который она для них представляет, или же могут говорить о своей профессиональной компетентности в работе и своих трудовых достижениях. С другой стороны, люди могут выделять для себя, в первую очередь, внешние факторы работы. Эти факторы включают в себя вознаграждение в виде заработной платы и статуса; комфорт на рабочем месте и удобные часы работы; компетентность руководства и наличие программ профессионального обучения; добрые отношения и поддержка со стороны коллег; возможности продвижения по службе.

Работники, чаще называющие внутренние факторы, склонны, в целом, указывать на свое удовлетворение работой, высокую мотивацию и личную вовлеченность в процесс труда. Эти работники склонны также определять свою личную идентичность в большей мере через работу или карьеру. Когда человеком движет внутренняя мотивация, он больше вовлекается в работу, показывает в ней лучшие результаты. Соответственно, возрастает и его внутренняя мотивация к труду.

Профессиональный цикл начинается в тот момент, когда мы еще очень молоды, и часто завершается уже в преклонном возрасте. Два исследователя – Доналд Супер и Роберт Хейвигхерст – разбили этот цикл на ряд этапов профессионального пути, исходя из того, какое место работа занимает в нашей жизни на том или ином ее отрезке.

Супер разделил профессиональный путь человека на 5 характерных этапов. В первую очередь его интересовали выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей

профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную Я-концепцию.

1. Этап роста (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться Я-концепция. В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. Этап исследования (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно уже подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов трудовая деятельность прекращается.

Хейвигхерст предлагает 6 этапов профессионального пути. Его интересуют не столько потребности и способности индивидуума, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками.

1. Идентификация с работником (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет). Школьники научаются организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. Становление профессионала (от 25 до 40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. Работа на благо общества (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находят время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Некоторые авторы высказывают такую точку зрения: в сегодняшнем быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну последовательность этапов одинакового для всех профессионального цикла. Молодые люди меняют работу по много раз, прежде чем связывают себя окончательным профессиональным выбором, а многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют профессию. Это связано как с внешними обстоятельствами, так и внутренними факторами.

Многие люди стараются найти такую работу, которая позволила бы им трудиться в домашней обстановке. В отличие от семейных форм занятости, характерных для XX века, эта новая модель является, главным образом, следствием бурного развития современных технологий. Архитекторы, журналисты, программисты, сотрудники учебных заведений, редакторы и представители иных профессий могут теперь работать дома, благодаря появлению компьютеров, электронной почты, факсов, радиотелефонов. Все эти технические новшества предоставляют обширные возможности в области профессиональной деятельности как мужчинам, так и женщинам с маленькими детьми.

Хотя сегодня молодые взрослые и имеют в плане выбора форм трудовой деятельности и семейной жизни намного больше возможностей, чем когда-либо раньше – особенно если их знания и навыки соответствуют современному уровню развития науки и техники, – такое обилие вариантов может иногда подавлять. Чтобы преуспеть в такой ситуации, взрослые люди должны обладать психологической гибкостью, которая позволила бы им развиваться дальше, приспосабливаясь к стремительно меняющимся обстоятельствам, продолжать преодолевать встающие перед ними трудности и находить для себя и своей семьи такой образ жизни, который приносил бы и им, и их близким максимальное удовлетворение.

Кризисы на этапе взрослости

Средний возраст 30-40-45 лет – это промежуточный период между двумя поколениями, двумя возрастами: молодостью и старостью. Достигшие середины жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. С другой стороны, люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; эти структуры жизни к настоящему времени почти сложились – осталось лишь реализовать их до конца.

В связи с этим для человека, достигшего среднего возраста, как никогда остро встает проблема кризиса середины жизни. Некоторые психологи полагают, что «переход середины жизни – это время умеренного или даже тяжёлого кризиса».

Кризис середины жизни – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 30-40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

В чем заключается суть этого процесса у людей среднего возраста? Подобная переориентация прежде всего предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной профессиональной деятельности. Причем, психически здоровый человек в зрелом возрасте, испытывая какие-то трудности, чаще сравнивает себя с людьми, находящимися в худшем положении.

Кризис середины жизни чаще всего и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и в организме. Например, 45-летний мужчина, все еще считающий, что он находится в прекрасной физической форме, может испытать сильное эмоциональное потрясение, когда его сын начнет обыгрывать его в баскетбол. Как правило, такие люди не хотят расстаться со своими иллюзиями и заблуждениями. Они проявляют чудеса изобретательности, продолжая себя обманывать, пока, наконец, реальность не заявляет о себе в полной мере.

Существуют гендерные различия в переживании кризиса среднего возраста.

Большинство мужчин ощущают обязательства как по отношению к работе, так и по отношению к семье. Большая часть из них выработывают привычный образ жизни, который помогает им справляться со своими заботами и проблемами. Многие мужчины сталки-

ваются с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности с детьми-подростками, привыкание к ограничениям, признание своей физической уязвимости.

Фаррелл и Розенберг отмечают, что американское общество вынуждает мужчин соответствовать единому образцу успеха и мужественности, и большинство мужчин пытаются соответствовать этому образцу. Ряд проблем возникает у мужчин в середине жизни как раз из-за того, что им приходится свыкнуться с мыслью, что они не удовлетворяют этому образцу, или из-за того, что они вынуждены были отказываться от многих собственных желаний, пытаясь достичь соответствия ему. Лишь немногим мужчинам удается в это время избежать ощущения неудачи, внутреннего разлада или потери самоуважения.

Хотя женщинам среднего возраста посвящено гораздо меньше исследований, чем мужчинам, для них середина жизни также часто является временем перехода и переоценки. Наряду с широкими индивидуальными различиями, в реакциях женщин на средний возраст существуют и общие тенденции. Традиционно женщины в большей степени определяют себя в рамках семейного цикла, чем исходя из своего положения в профессиональном цикле. В недавнем исследовании женщин, проживающих на среднем западе США, было обнаружено, что они склонны считать главными жизненными переходами 3 точки в семейном цикле. 80 % женщин ответили, что коренная смена их роли была связана с рождением ребенка и уходом за ним в первые годы жизни. Это обычно происходило в возрасте от 27 до 30 лет. Однако остальные два важных жизненных перехода происходили позднее. 40 % женщин из этой выборки сообщили, что важным переходом было время, когда подросшие дети покидали родительский дом. Лишь немногие женщины считали этот переход очень болезненным. Последний важный переходный период (для 33 % женщин) приходился на постродительский период.

Общими для женщин среднего возраста являются ролевые конфликты, связанные с тем, что им трудно найти время и для семьи, и для работы. Например, как вечно занятой женщине-администратору готовить каждый вечер обед, когда в то же время на работе ее ожидают срочные дела?

Женщины сильнее, чем мужчины, реагируют на физическое старение. В западном обществе о женщине обычно судят по внешности, и, для того чтобы считаться привлекательной, она должна молодо выглядеть. Некоторым женщинам морщины на лице, седеющие волосы и другие признаки старения говорят о том, что им уже больше не быть такими желанными и женственными, как прежде. Кто-то из них может также отрицательно реагировать на менопаузу, сожалея о потере способности рожать детей. Поэтому не удивительно, что исследо-

ватели сообщают о высокой частоте депрессий у женщин среднего возраста по сравнению с другими возрастными группами

Люди среднего возраста играют роль связующего звена между младшим поколением (чаще всего, их детьми) и старшим поколением (их стареющими родителями). По мере того как достигшие середины жизни люди приспосабливаются к своим меняющимся ролям в этих отношениях, они часто приобретают новое видение своей собственной жизни. Теперь они становятся поколением, которое должно вести дела. Эта новая ответственность влечет за собой некоторое подведение итогов. Они могут сожалеть о том, что не достигли каких-то целей, а какие-то дела так и остались незавершенными; возможно, им придется признать, что ряд планов так и останется планами. Люди среднего возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Молодые могут смотреть вперед старики – оглядываться назад, но люди среднего возраста должны жить «здесь-и-сейчас». Тем самым они принимают на себя роль хранителей семьи, соблюдая семейные традиции, отмечая достижения, сохраняя семейную историю, собирая семью на праздники и поддерживая связи с теми членами семьи, которые живут далеко.

Отношения со взрослыми детьми включают в себя процесс отпущения их в самостоятельную жизнь и приспособление к жизни отдельно от них. Они также предполагают научение строить отношения на основе взаимоуважения интересов сторон.

Следует отметить, что когнитивные особенности человека играют весьма значимую роль в избежании кризиса среднего возраста. Так, по мнению Пола Балтеса одного из руководителей Института развития и обучения человека имени Макса Планка в Берлине, людям, которые спокойно относятся к достижению середины жизни, удалось развить некое психологическое качество или когнитивную способность сродни мудрости.

Пожилой возраст и старость как социально-психологическая проблема. Отношение к смерти

Пожилой возраст и старость охватывают четыре десятилетия жизни: от тех, кому за 60 до тех, кому за 90 и более. Очевидно, что здоровые, активные, недавно перешагнувшие 60-летний рубеж и вышедшие на пенсию люди относятся к иной группе и имеют другие потребности, нежели дряхлые старики из поколения их родителей.

В целом, люди на седьмом десятке по-прежнему тесно связаны с семьей и друзьями, но некоторым из них приходится столкнуться со снижением доходов, потерей друзей и близких и утратой сил; после 70 лет мир социальных отношений становится уже и к людям чаще приходят болезни. После 80 или 90 лет люди склонны удаляться от мира, быстро дряхлеют и страдают хроническими болезнями.

Морфо-функциональные изменения на протяжении поздней взрослости включают увядание кожи и изменение осанки, утрату мышцами эластичности и сжатие скелета. Сенсорные функции человека, особенно слух и зрение, снижаются. Работа мышц замедляется, способность легких к осуществлению газообмена уменьшается, а кости становятся пористыми и хрупкими. Однако многие нарушения и ухудшение работы органов и систем организма не являются непременным атрибутом старения; они могут быть результатом перенесенных болезней, несчастных случаев и влияния окружающей среды, например ее загрязнения. Некоторые изменения можно приостановить или даже устранить благодаря физическим упражнениям, правильному питанию и хорошему уходу за здоровьем.

Большинство умственных навыков не затрагивается старением. Тем не менее, может уменьшаться скорость выполнения умственных и физических операций. Но подобные изменения можно отнести на счет ухудшения здоровья, социальной изоляции, недостатка образования, бедности и слабости мотивации. Кроме того, в старости наблюдаются некоторые ухудшения вторичной памяти, особенно в части запоминания новой информации. Процессы научения практически не затрагиваются возрастными изменениями, так же как и сенсорная память, первичная память или память на отдаленные события.

Пожилые люди могут показывать хорошие результаты по тестам памяти, если информация не кажется им бессмысленной, если они получили подробные инструкции о том, как сортировать и организовывать в памяти материал, или если они сами разработали для себя стратегию, направленную на борьбу с забыванием. Тем не менее их результаты могут быть хуже результатов молодых взрослых в сходных условиях тестирования.

Старость, как и предыдущие стадии жизни, состоит из последовательных изменений статуса, включая собственно наступление старости, выход на пенсию и часто – вдовство. Эта стадия отличается от предыдущих тем, что не ведет к следующей стадии; окружающий мир, как физический, так и социальный, не расширяется, а сужается.

Старческие немощи и проблемы, связанные с организацией жизненной среды, ложатся тяжелым психологическим бременем на многих людей преклонного возраста. Пожилым людям приходится изменять свои Я-концепции по мере того, как они теряют прежнюю автономию и становятся более зависимыми от других в удовлетворении своих повседневных нужд. Одни приспосабливаются к этому легко, другие не могут приспособиться. Оценка человеком своего физического состояния часто является надежным показателем его психологического благополучия. Старея, люди начинают в своих мыслях исходить из того, сколько им осталось жить.

Одна из центральных задач развития в преклонном возрасте связана с тем, что к концу жизни люди должны отказаться от старых связей и уступить власть другим. Старики также испытывают потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла их жизнь, и в попытках оценить то, что они оставят после себя людям. Еще одной проблемой является острая потребность в нахождении смысла прожитой жизни; Эриксон назвал этот последний кризис развития «целостность эго против отчаяния».

Старение может по-разному сказываться на мужчинах и женщинах. Мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными. Некоторые исследования обнаружили общие тенденции к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. Другие работы не обнаружили таких устойчивых и согласованных изменений жизненной ориентации и жизненных ценностей. Индивидуальная реакция человека на старение может определять как степень последующего приспособления к нему, так и особенности развития личности в преклонном возрасте.

Удаление от дел является значительной переменной статуса. Реакция на уход в отставку или на пенсию зависит от таких факторов, как желание оставить работу, здоровье, финансовое положение и отношение коллег. Приспособление к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход.

Изменения статуса также сказываются на семейных и личных отношениях, когда старики учатся приспосабливаться к прекращению воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек (бабушек) и прадедушек (прабабушек), к осуществлению ухода за больным супругом (супругой). Такие события, как потеря супруга (супруги) и близких друзей, в старости могут вызывать чрезвычайно сильный стресс. Среди людей старше 65 лет количество вдов превышает количество вдовцов больше чем в пять раз. Стареющие вдовы вступают в новый брак гораздо реже, чем вдовцы. Многие пожилые люди, оставшись одни после смерти супруга (супруги), страдают от одиночества и навязанной им судьбой независимости. Однако вдовство может также дать человеку новые возможности для личностного роста.

Возрастная сегрегация и бедность – вот две главные на сегодняшний день проблемы старости. Уход за престарелыми в специализированных учреждениях часто оставляет желать лучшего. Альтернативным вариантом является организация дневных центров для престарелых, жилых центров, позволяющих людям всех возрастов жить вместе, различных транспортных услуг, ухода за стариками и доставки пищи на дом.

Отношение к смерти

Жизненный цикл каждого человека вписан в определенный культурный и исторический контекст.

Некоторые культурные традиции в явной форме выражают связи между смертью, рождением и жизненным циклом. Традиции китайской культуры требуют, чтобы в случае смерти дедушки или бабушки, внук или внучка соответствующего возраста вступили в брак или завели ребенка. В еврейской культуре существует обычай называть ребенка именем покойного близкого родственника. Новое рождение знаменует обновление и преемственность поколений. Таким образом, то, что кажется диаметрально противоположным – рождение и смерть, – связаны как части непрерывной нити жизни семьи.

Смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное и культурное значение и затрагивает не только умирающего, но и живых. В прежние времена люди больше знали о практической стороне смерти; за умирающими ухаживали дома, и они обычно умирали в окружении членов семьи. Тело подготавливали к погребению родные или друзья, а обряды, предшествующие погребению, совершались дома. Современная культура отдаляет нас от естественного процесса смерти.

Согласно психоаналитическим теориям, для людей нормально бояться смерти. Некоторые исследования демонстрируют, что, в целом, смерти меньше боятся старики и люди, имеющие твердую цель в жизни, и что многие пожилые люди спокойно относятся к перспективе собственной смерти. Доживших до преклонных лет страшит не столько смерть, сколько возможность длительного и мучительного умирания.

Элизабет Кюблер-Росс выделила пять стадий приспособления к мысли о смерти – отрицание: человек отказывается признать возможность своей смерти; гнев: как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывает гнев, обида и зависть к окружающим; торг: умирающий ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами или другими людьми, чтобы отдалить смерть, депрессия: умирающий горюет о предстоящей разлуке с близкими, его охватывает чувство безнадежности; и принятие: человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает развязки. Многие критики, однако, указывают, что хотя это – общие для всех людей реакции на приближение смерти, каждый человек по-своему справляется с мыслью о скорой смерти.

Вопрос о праве человека на смерть вызывает споры. Традиционная медицина обычно сосредоточивается на поддержании жизни смертельно больных с помощью специальной аппаратуры, игнорируя при этом потребности человека в привычном окружении. Хосписы дают возможность

смертельно больным людям прожить остаток дней как можно более насыщено, безболезненно и независимо. Концепция хосписа состоит в том, что смерть столь же естественна, как и рождение, она иногда является тяжелым трудом и требует психологической помощи.

Многие люди считают, что каждый имеет право умереть, не позволяя продлевать свою жизнь искусственно. Некоторые высказываются за то, чтобы в безнадежных случаях можно было ускорить процесс умирания посредством эвтаназии, или умерщвления из милосердия.

Родным и близким покойного приходится приспосабливаться к процессу умирания и смерти. Краткосрочные приспособления включают в себя первичные эмоциональные реакции на утрату, горевание и заботу о практических сторонах подготовки к похоронам. Долгосрочные приспособления заключаются в изменении образа жизни, ролей и занятий, особенно когда речь идет о вдове или вдовце.

Обычно считается, что горевать необходимо; что после смерти близкого человека должны быть выполнены определенные психологические задачи. Хотя многие специалисты сомневаются в возможности определения универсальной последовательности фаз горевания, некоторые все же считают, что для первой фазы характерен шок, для второй – более активное переживание горя, а в третьей фазе человек оправляется от своей утраты. Все больше данных свидетельствует о том, что характер горевания в случае смерти близкого человека и время, необходимое для того, чтобы оправиться от тяжелой утраты, обусловлены культурными традициями.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
6. Соломина, Л.Ю. Акмеология: психология личностно-профессионального развития взрослого человека / Л.Ю. Соломина. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008.
7. Степанова, Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Тема 1. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

1. Предмет и объект исследования в психологии развития.
2. Психология развития в системе психологического знания.
3. Понятие возраста. Биологический возраст. Социальный возраст. Психологический возраст. Культурный возраст. Образ человека в психологии и проблема содержания возрастов.
4. Категориальная репрезентация возраста: созревание, становление, развитие. Жизненный путь индивида.
5. Возрастные свойства, процессы, стадии. Нормативные критерии возраста и стереотипы. Символизм возрастных процессов. Возрастная субкультура.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 992 с.
4. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – с. 90 – 163.
6. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 300 – 339.

Тема 2. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития (продолжение)

1. Задачи и проблемы психологии развития.
2. Феноменология возраста.
3. Факторы психического развития.
4. Закономерности и механизмы психического развития. Диагностика возрастного развития: норма и аномалии.
5. Социализация детей в мире. Институты социализации. Развитие личности в процессе социализации.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272.

2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 992 с.
4. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – с. 90 – 163.
6. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 300 – 339.

Тема 3. Психологический диагноз. Этика психологического исследования

1. Психологический диагноз.
2. Проблема нормы в психологии развития.
3. Проблемы дефиниции при построении исследования.
4. Этика научного исследования

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 992 с.
4. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – с. 90 – 163.
6. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 300 – 339.

Тема 4. Психоаналитические теории человеческого развития

1. Теория З. Фрейда.
2. Эпигенетическая концепция личности Э. Эриксона.
3. Теории объектных отношений в работах А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Спитца, М. Кляйн и др.

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учеб-

- ных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.
 4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 5. Бихевиоризм и теория социального научения

1. Подходы Э. Торндайка, Дж. Уотсона, Э. Толмена.
2. Понятие подражания, социального подкрепления, поощрения и наказания как условий формирования нового поведения.
3. Теория социального научения А. Бандуры и Р. Уолтерса.

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 6. Персоногенный подход к развитию личности

1. Теории развития личности А. Маслоу,
2. Теории развития личности К. Роджерса.
3. Теория автономии и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 7. Когнитивные теории развития человека

1. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера.
2. Научный спор Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина.
3. Когнитивная концепция личности Дж. Келли.
4. Информационный подход.

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 8. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии человека

1. Ключевые понятия концепции Пиаже: гомеостаз, адаптация, ассимиляция, аккомодация, децентрация.
2. Стадии интеллектуального развития.
3. Информационный подход.

Задания для самостоятельной работы: критический анализ и оценка структурно-генетической теории Ж. Пиаже (см. Карандашев Ю.Н. Психология развития. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996).

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 9. Л. Кольберг и Ж. Пиаже о нравственном развитии личности

1. Теория нравственного развития личности Л. Кольберга и Ж. Пиаже.
2. Периодизация нравственного развития.
3. Структура нравственного сознания.
4. Связь интеллектуального и морального развития личности.

Задания для самостоятельной работы: критический анализ и оценка теории морального развития Л. Кольберга (см. Карандашев Ю.Н. Психология развития. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996).

Рекомендуемая литература

1. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000.
3. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Тема 10. Теории психического развития в советской психологии: Культурно-историческая теория Л.С. Выготского

1. Л.С. Выготский и его школа.
2. Ключевые понятия: высшие психические функции, интериоризация, деятельностное опосредование развития.
3. Понятие психологического возраста.
4. Структура и динамика психического развития.
5. Возрастные кризисы.
6. Периодизация детского развития. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование». Обучение и развитие.
7. Понятие зоны ближайшего развития. Проблемы диагностики психического развития ребенка.

Задания для самостоятельной работы: критический анализ и оценка культурно-исторической теории высших психических функций Л.С. Выготского (см. Карандашев Ю.Н. Психология развития. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996).

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/01.php
3. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», (с. 230-254), 2002.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990.

6. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: "Феникс", (в двух книгах). Кн. 1., 1996.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2002.
8. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С.Э. Шульц. – СПб.: Евразия, 1998.

Тема 11. Теории психического развития в советской психологии: Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина

1. Психологическая теория деятельности и возрастное развитие.
2. Понятие ведущего вида деятельности.
3. Роль игры в онтогенезе личности.
4. Дошкольное детство, психология младшего школьника, подростка.
5. Симптомокомплекс подростничества: взаимоотношения с взрослыми, компания сверстников, личный дневник.
6. Психология юношеского возраста.
7. Развитие теорий Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина в работах современных отечественных психологов: Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова и др.

Задания для самостоятельной работы: критический анализ и оценка периодизации развития психики Д.Б. Эльконина (см. Карандашев Ю.Н. Психология развития. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996).

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/01.php
3. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», (с. 230-254), 2002.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990.
6. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: "Феникс", (в двух книгах). Кн. 1., 1996.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2002.
8. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С.Э. Шульц. – СПб.: Евразия, 1998.

Тема 12. Взаимосвязь обучения и психического развития

1. Функциональная и возрастная периодизация.
2. Подходы к анализу взаимосвязи между обучением и развитием.
3. Закономерности функционального и возрастного развития психики человека.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/01.php
3. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», (с. 230-254), 2002.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990.
6. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: "Феникс", (в двух книгах). Кн. 1., 1996.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2002.
8. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С.Э. Шульц. – СПб.: Евразия, 1998.

Тема 13. Младенчество и раннее детство (0-3 года)

1. Социальная ситуация развития.
2. Ведущие виды деятельности в младенчестве и раннем детстве.
3. Кризисы 1-го и 3-х лет.
4. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения.
5. Формирование сенсомоторной сферы ребенка.
6. Речевое развитие.
7. Новообразования.

Задания для самостоятельной работы: составить развернутый план-конспект по статье А.В. Запорожец. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности (см. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 300-316). Составить развернутый план-конспект по статье Л.А. Венгер. Развитие восприятия в онтогенезе (см. . Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 316-320.).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001.
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
5. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Тема 14. Дошкольный возраст (3-6/7 лет)

1. Социальная ситуация развития дошкольника.
2. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности.
3. Формирование общения и произвольности в игре.
4. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы дошкольника.
5. Становление личности дошкольников.
6. Новообразования возраста.
7. Кризис 7-и лет.

Задания для самостоятельной работы: составить развернутый план-конспект по статье Л.С. Выготский Воображение и его развитие в детском возрасте (см. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 320-324).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.

5. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Тема 15. Среднее детство (6/7-11/12 лет)

1. Социальная ситуация развития.
2. Учебная деятельность как ведущая.
3. Развитие интересов и деятельности общения школьника.
4. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности.
5. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления.
6. Новообразования возраста.

Задания для самостоятельной работы: составить развернутый план-конспект по статье Н.С. Лейтес. Возрастные предпосылки умственных способностей (см. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с. 331-339).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001.
4. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
5. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
6. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.

Тема 16. Подростково-юношеский возраст (11/12-19/20 лет)

1. Социальная ситуация развития и поведения подростка.
2. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах.
3. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы.
4. Самосознание личности.
5. Когнитивное развитие в подростково-юношеском возрасте. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия подростка.
6. Новообразования возраста.

Задания для самостоятельной работы: выписать определение социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностных новообразований в период подросткового и юношеского возраста (см. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола, 1996. – 360. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. член-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 416 с.).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997
2. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
6. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
8. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
9. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001.
10. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.

Тема 17. Ранняя зрелость

1. Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе зрелости.
2. Развитие личности зрелого человека.
3. Профессиональная адаптация в ранней зрелости.
4. Особенности семейных отношений в ранней зрелости.
5. Особенности взаимодействия с физическим миром.
6. Влияние физического развития зрелого человека на изменение психических функций и личность.
7. Когнитивное развитие в периоды ранней зрелости.

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
6. Соломина, Л.Ю. Акмеология: психология личностно-профессионального развития зрелого человека / Л.Ю. Соломина. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008.
7. Степанова, Е.И. Психология зрелых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995.

Тема 18. Средняя зрелость

1. Развитие личности зрелого человека.
2. Профессиональная адаптация в средней зрелости.
3. Особенности семейных отношений в средней зрелости.
4. Особенности взаимодействия с физическим миром.
5. Влияние физического развития зрелого человека на изменение психических функций и личность.
6. Мотивационный кризис среднего возраста.
7. Когнитивное развитие в период средней и зрелости.

Задания для самостоятельной работы: выписать определение социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностных новообразований в период зрелости; основные линии развития мужчин и женщин (см. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. член-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 416 с.).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
6. Соломина, Л.Ю. Акмеология: психология личностно-профессионального развития взрослого человека / Л.Ю. Соломина. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008.
7. Степанова, Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995.

Тема 19. Поздняя взрослость

1. Особенности семейных отношений в поздней взрослости.
2. Особенности взаимодействия с физическим миром.
3. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность.
4. Когнитивное развитие в период поздней взрослости.
5. Психологические аспекты умирания и смерти.

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
3. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.
6. Соломина, Л.Ю. Акмеология: психология личностно-профессионального развития взрослого человека / Л.Ю. Соломина. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008.
7. Степанова, Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Понятие психологии развития, и ее связь с другими отраслями научного знания.
2. Пути возникновения психологии развития.
3. Предмет изучения психологии развития.
4. Движущие силы психического развития.
5. Условия психического развития.
6. Законы психического развития.
7. Основные методы в изучении развития детей и взрослых.
8. Понятие близнецового метода и его разновидности.
9. Соотношение эволюционного и революционного путей развития психики.
10. Подходы к определению возрастной нормы.
11. Теоретические и эмпирические задачи психологии развития.
12. Психоаналитическое направление.
13. Когнитивное направление.
14. Направление социализации.
15. Системное направление.
16. Взаимосвязь обучения и развития.
17. Критические и сензитивные периоды развития.
18. Сущность механизмов развития, их значение для хода развития.
19. Сущность защитных механизмов, их значение для хода развития.
20. Кризис новорожденности, его смысл и значение для хода развития.
21. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве.

22. Новообразования в младенческом возрасте.
23. Кризис 1 года, его смысл и значение для хода развития.
24. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте.
25. Новообразования в раннем возрасте.
26. Кризис 3 лет, его смысл и значение для хода развития.
27. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте.
28. Новообразования дошкольного возраста.
29. Кризис 7 лет, его смысл и значение для хода развития.
30. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность детей младшего школьного возраста.
31. Новообразования детей младшего школьного возраста.
32. Кризис 13 лет, его смысл и значение для хода развития.
33. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте.
34. Новообразования подросткового возраста.
35. Кризис 17 лет, его смысл и значение.
36. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность людей раннего юношеского возраста.
37. Новообразования лиц раннего юношеского возраста.
38. Период молодости.
39. Период взрослости.
40. Поздний период онтогенеза.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вариант А. Основные методологические положения психологии развития

1. Выделите наиболее полное определение, психология развития – это:

а) область знаний, содержащих информацию в основном о закономерностях и механизмах возрастного преобразования психологии детей и взрослых

б) раздел психологии, в которой изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности процесса перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены типов ведущей деятельности

в) область знаний, которая изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики

г) область знаний, которая изучает процессы происхождения человека как вида *Homo sapiens*, происхождения человеческого сознания, общее и различное в психической деятельности человека и животных

2. Филогенез – это:

а) предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком

б) временная дистанция, начинающаяся с возникновения *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем

в) временная дистанция, начинающаяся с момента зачатия и завершающаяся концом жизни

г) наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий и т.п.

3. Онтогенез – это:

а) временная дистанция, начинающаяся с момента зачатия и завершающаяся концом жизни

б) предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком

в) часть филогенеза, начинающаяся с возникновения *homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем

г) наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий и т.п.

4. Антропогенез – это:

а) часть филогенеза, начинающаяся с возникновения *homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем

б) временная дистанция, начинающаяся с момента зачатия и завершающаяся концом жизни

в) наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий и т.п.

г) предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком

5. Психологический возраст – это:

а) возраст отдельного человека, начиная с момента рождения и до конца жизни

б) психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека

в) с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте и, с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни

г) генетические, морфологические, физиологические, и нейрофизиологические изменения, которые происходят в жизни каждого человека

6. К описательным признакам развития не относятся:

а) рост

б) дифференциация

в) социализация

г) созревание

7. К объяснительным признакам развития не относятся:

а) научение

б) созревание

в) установка

г) рост

8. Причины, обусловившие наступившие изменения, принято называть:

- а) факторами
- б) законами
- в) движущими силами
- г) условиями

9. Предметом психологии развития является:

а) психическое развитие, определяемое как фило-, антропо-, онто- или микрогенетические изменения поведения и переживания, образующие ветвящийся процесс, содержащий с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и с другой, линии количественных изменений, связывающие их между собой

б) надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании человека

в) психофизиологические изменения высшей нервной деятельности

г) законы, закономерности, тенденции психики, личности, поведения и жизнедеятельности человека в течение жизни

10. Движущие силы психического развития – это:

а) те внутренние и постоянно действующие факторы, которые направляют ход развития, формируют его динамику и определяют конечные результаты

б) те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являясь его причинами, содержат в себе побудительные источники развития, направляют его в нужное русло

в) те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека, и опираясь на которое, можно этим развитие управлять

11. Изменения, охватывающие значительные периоды жизни, от нескольких месяцев до ряда лет, зависящие от постоянно действующих факторов: биологического созревания и психофизиологического состояния организма ребенка, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития называют:

- а) революционными
- б) эволюционными
- в) ситуационными
- г) кризисными

12. Изучение сходства и различия между гомозиготными и гетерозиготными индивидами, дающими важный научный материал для понимания роли наследственности и среды в формировании развития психики и личности человека называется:

- а) биографическим методом

- б) близнецовым методом
- в) экспериментом
- г) наблюдением

13. Теория развития, согласно которой ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет в укороченной форме основные этапы истории всего человеческого рода называется:

- а) теория конвергенции
- б) теория рекапитуляции
- в) структурно-генетическая теория
- г) деятельностная теория

14. Формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности называется:

- а) интериоризацией
- б) экстериоризацией
- в) адаптацией
- г) социализацией

15. Качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развитие называется:

- а) социальной ситуацией развития
- б) новообразованием развития
- в) ведущей деятельностью
- г) возрастным кризисом

16. Сущность закона развития высших психических функций сводится к тому что:

а) первоначально высшие психические функции возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями

б) высшие психические функции формируются в самой учебной деятельности

в) все что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития

г) развитие высших психических функций генетически предопределено

17. К ведущим механизмам психического развития в глубинной психологии не относится:

- а) идентификация
- б) компенсация
- в) отчуждение
- г) защитные механизмы

18. В бихевиоризме ведущим механизмом психического развития является:

- а) компенсация
- б) идентификация
- в) интериоризация
- г) экстериоризация

19. В гуманистической психологии к ведущему механизму психического развития не относится:

- а) идентификация
- б) интериоризация
- в) отчуждение
- г) конформизм

20. В отечественной психологии ведущим механизмом психического развития является:

- а) экстериоризация
- б) интериоризация
- в) компенсация
- г) отождествление

21. Характеристикой стадий психического развития не выступает:

- а) социальная ситуация развития
- б) ведущая деятельность
- в) возраст
- г) психические новообразования

22. К общим закономерностям психического развития не относится:

- а) неравномерность и гетерохронность
- б) психическое развитие протекает стадийно, имея сложную организацию во времени
- в) в ходе психического развития происходит дифференциация и интеграция процессов, свойств и качеств
- г) психическое развитие начинается с роста и созревания и заканчивается преобразованиями психики и поведения индивида

23. Принцип развития подразумевает:

- а) все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е. все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие
- б) описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического, предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства

в) психика постоянно изменяется, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий

г) все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития

24. В эндогенном направлении основной движущей силой является:

- а) среда
- б) субъект
- в) объект
- г) предмет

25. В экзогенном направлении основной движущей силой является:

- а) среда
- б) субъект
- в) предмет
- г) объект

26. К видам возраста человека не относится:

- а) биологический возраст
- б) психологический возраст
- в) социальный возраст
- г) клинический возраст

27. Роль биологического фактора в психическом развитии ребенка заключается в следующем:

- а) оказывает решающее влияние на формирование психики ребенка
- б) не оказывает заметного влияния на процесс психического развития
- в) дает потенциальную возможность сформировать соответствующие психические качества
- г) является основным источником процесса психического развития ребенка

28. В качестве основных биологических факторов психического развития в отечественной психологии рассматриваются:

- а) свойства человеческого мозга: обучаемость и пластичность
- б) «наследование» родительских форм поведения
- в) «генетическая» предрасположенность
- г) свойства личности

29. Роль социального фактора в психическом развитии ребенка заключается в следующем:

- а) оказывает решающее влияние на формирование психики ребенка

б) не оказывает заметного влияния на процесс психического развития

в) дает потенциальную возможность сформировать соответствующие психические качества

г) оказывает незначительное влияние на процесс психического развития, так как все заранее обусловлено генетически

30. В качестве основных социальных факторов психического развития в отечественной психологии рассматриваются:

а) свойства человеческого мозга: обучаемость и пластичность

б) «генетическая» предрасположенность

в) индивидуальные особенности ВНД

г) акцентуации личности

31. Механизм интериоризации предполагает:

а) переход внутренних психических действий во внешние практические действия

б) переход внешних практических действий во внутренние психические действия

в) некритичное усвоение родительских установок

г) отождествление себя с родителем своего пола

32. Согласно взглядам Л.С. Выготского, процессы психического развития и обучения взаимосвязаны следующим образом:

а) идут параллельно, обучение не оказывает влияние на процесс психического развития и наоборот

б) обучение «приспосабливается» к актуальному уровню психического развития ребенка

в) обучение опережает уровень актуального психического развития, ведет его за собой

г) психическое развитие ведет за собой процесс обучения

33. Согласно взглядам Л.С. Выготского, под «зоной ближайшего развития» следует понимать:

а) разницу между тем, что ребенок делал самостоятельно «вчера» и тем, что он делает самостоятельно «сегодня»

б) разницу между тем, что ребенок делал с помощью взрослого «вчера» и тем, что он делает с помощью взрослого «сегодня»

в) разницу между тем, что ребенок может делать с помощью взрослого и тем, что ему доступно в самостоятельной деятельности

г) зону «зрелых» психических функций и механизмов, определяющих самостоятельность поведения и деятельности ребенка

34. Согласно взглядам Л.С. Выготского, под «зоной актуального развития» следует понимать:

а) разницу между тем, что ребенок делал самостоятельно «вчера» и тем, что он делает самостоятельно «сегодня»

б) разницу между тем, что ребенок делал с помощью взрослого «вчера» и тем, что он делает с помощью взрослого «сегодня»

в) разницу между тем, что ребенок может делать с помощью взрослого и тем, что ему доступно в самостоятельной деятельности

г) зону «зрелых» психических функций и механизмов, определяющих самостоятельность поведения и деятельности ребенка

35. Понятие «ведущий вид деятельности» ввел в отечественную психологию ученый:

а) Л.С. Выготский

б) Д.Б. Эльконин

в) А.Н. Леонтьев

г) Л.Я. Гальперин

36. Проблему любой возрастной периодизации психического развития составляет:

а) выделение на временной шкале возрастных кризисов

б) деление временной дистанции на качественно неповторимые и своеобразные этапы психического развития

в) особенности организации воспитания детей в различные возрастные периоды

г) особенности организации обучения детей в различные возрастные периоды

37. В основе периодизации, предложенной Ж.Пиаже, лежит:

а) выделение этапов развития эмоционально-волевой сферы

б) выделение этапов психосексуального развития

в) периодизация развития моральных качеств

г) периодизация развития интеллектуальных структур

38. Периодизация, предложенная Л.С. Выготским, предполагает:

а) деление временной дистанции в соответствии со стабильными и критическими периодами

б) деление временной дистанции в соответствии с этапами развития речи

в) деление временной дистанции по аналогии с этапами развития общества

г) деление временной дистанции в соответствии с этапами развития моральных качеств детей

39. В отечественной психологии в качестве движущих сил психического развития рассматриваются:

а) адаптация человека к условиям внешнего мира

б) удовлетворение потребностей, обусловленных движением энергии либидо

в) противоречия между новыми потребностями и старыми способами деятельности

г) созревание структур головного мозга

40. Основной характеристикой психологического кризиса развития является:

- а) скачкообразный качественный переход на новую ступень развития
- б) появление поведенческих нарушений
- в) появление эмоциональной нестабильности
- г) негативизм в отношении взрослого

41. С точки зрения отечественных психологов, процесс деятельности и процесс психического развития ребенка взаимосвязаны следующим образом:

- а) психическое развитие происходит на основе ведущего вида деятельности
- б) психическое развитие происходит спонтанно и детерминировано внутренними предпосылками
- в) любой вид деятельности оказывает одинаковое влияние на психическое развитие ребенка
- г) процесс деятельности и процесс психического развития не взаимосвязаны

42. Согласно взглядам Ж. Пиаже, стадия конкретных операций характеризуется:

- а) становлением системы обратных действий, выполняемых в материальном плане и последовательно
- б) становлением системы обратных действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные
- в) развитием формальной логики
- г) становлением гипотетико-дедуктивного мышления

43. Согласно взглядам З. Фрейда, структура психики «Эго», связанная с усвоением социальных норм, формируется:

- а) на оральной стадии развития
- б) на анальной стадии развития
- в) на фаллической стадии развития
- г) на латентной стадии развития

44. Согласно взглядам З. Фрейда, формирование структуры психики «Супер-эго», связанной с усвоением половой роли, является:

- а) результатом удовлетворения оральных потребностей ребенка
- б) результатом овладения функциями дефекации и выделения
- в) результатом идентификации с родителем своего пола
- г) результатом усвоения общечеловеческого опыта

45. Согласно взглядам Э. Эриксона, первая стадия развития ребенка связана с формированием:

- а) чувства автономии
- б) чувства достижения (компетентность)
- в) эго-идентичности
- г) базового доверия к миру

46. Согласно взглядам Л.С. Выготского, основной характеристикой ВПФ (высших психических функций) является:

- а) произвольность
- б) объем
- в) глубина
- г) структура

47. Согласно взглядам Л.С. Выготского, качество психики «произвольность» формируется на основе:

- а) знакового опосредования (усвоения знаков)
- б) зрительной регуляции
- в) слуховой координации
- г) двигательной стимуляции

48. Согласно представлениям Э Эриксона, результатом позитивного разрешения кризиса первого года жизни, является:

- а) формирование чувства независимости
- б) формирование чувства инициативности
- в) формирование чувства базового доверия к миру
- г) формирование чувства сомнения и стыда

49. По мнению Л.И. Божович, основным личностным новообразованием периода младенчества является:

- а) формирование аффективно-заряженных представлений ребенка
- б) возникновение самосознания и самооценки
- в) осознание своего социального Я
- г) формирование чувства взрослости

50. По мнению Л.И. Божович, основным личностным новообразованием раннего возраста является:

- а) формирование аффективно-заряженных представлений ребенка
- б) возникновение самосознания и самооценки
- в) осознание своего социального Я
- г) формирование чувства взрослости

51. По мнению Л.И. Божович, основным личностным новообразованием дошкольного возраста является:

- а) формирование аффективно-заряженных представлений ребенка
- б) возникновение самосознания и самооценки
- в) возникновение внутренней позиции
- г) формирование чувства взрослости

52. По мнению Л.И. Божович, основным личностным новообразованием младшего школьного возраста является:

- а) возникновение самосознания и самооценки
- б) возникновение внутренней позиции

- в) осознание своего социального Я
- г) формирование чувства взрослости

53. По мнению Л.И. Божович, основным личностным новообразованием подросткового возраста является:

- а) возникновение самосознания и самооценки
- б) возникновение внутренней позиции
- в) осознание своего социального Я
- г) формирование чувства взрослости

54. Согласно взглядам А.В. Петровского, к процессам, определяющим ход развития, не относится:

- а) адаптация
- б) индивидуализация
- в) интеграция
- г) социализация

55. К подходам, определяющим возрастную норму, не относится:

- а) статистический
- б) функционально-системный
- в) медико-биологический
- г) комплексный

56. По мнению Д.Б. Эльконина, за выполнением правила лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Каким образом происходит формирование социального правила? Выберите правильный ответ:

- а) сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним
- б) сначала правила выполняются с опорой на предмет в присутствии взрослого, затем правило становится внутренним
- в) сначала правила являются внутренними, затем выполняются в присутствии взрослого, и, наконец, переходят на предмет, замещающий взрослого
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

57. В своей периодизации Л.С. Выготский отмечал два основных новообразования – это развитие рефлексии и на ее основе самосознание. О каком возрасте говорил автор:

- а) младший школьный возраст
- б) подростковый возраст
- в) ранняя юность
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

58. Кого из перечисленных ниже ученых считают отцом психологии переходного возраста:

- а) Э. Шпрангер

- б) Ст. Холл
- в) Ш. Бюлер
- г) Э. Эриксон

59. По Д.Б. Эльконину, ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является:

- а) учебная деятельность
- б) учебно-профессиональная деятельность
- в) интимно-личностное общение
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

60. Постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» вышло:

- а) в 1934 году
- б) в 1935 году
- в) в 1936 году

61. Кто является автором теории «Психосексуального развития ребенка»?:

- а) А. Адлер
- б) К. Юнг
- в) Э. Фромм
- г) З. Фрейд

62. Наука, изучающая психологию взрослых, называется:

- а) геронтология
- б) акмеология
- в) философия
- г) анатомия

63. Кто из отечественных ученых не занимался вопросами акмеологической науки:

- а) В.М. Бехтерев
- б) Б.Г. Ананьев
- в) Н.В. Кузьмина
- г) Л.С. Выготский

64. По мнению Э. Эриксона результатом прогрессивного развития в ранней зрелости является:

- а) самоопределение, преданность и верность
- б) сотрудничество, любовь
- в) творчество и заботы
- г) мудрость

65. Э. Эриксон считал, что стадия среднего возраста (25-65) сопровождается следующим психосоциальным кризисом:

- а) идентичность личности – непризнание
- б) близость – изоляция
- в) продуктивность – застой
- г) целостность личности – отчаяние

66. Э. Эриксон считал, что стадия поздней зрелости (после 65) сопровождается следующим психосоциальным кризисом:

- а) идентичность личности – непризнание
- б) близость – изоляция
- в) продуктивность – застой
- г) целостность личности – отчаяние

67. По мнению Э. Эриксона результатом прогрессивного развития в поздней зрелости является:

- а) самоопределение, преданность и верность
- б) сотрудничество, любовь
- в) творчество и заботы
- г) мудрость

68. Какое понятие в системе человекознания (по Б.Г. Ананьеву) является интегральной характеристикой человека:

- а) индивидуальность
- б) субъект деятельности
- в) индивид
- г) личность

69. Специальной наукой о человеке как особом биологическом виде является:

- а) сравнительная физиология
- б) психофизиология
- в) антропология
- г) сравнительная психология

70. Какой из ниже перечисленных методов психологических исследований является объективным:

- а) стандартное наблюдение
- б) письменный опрос
- в) естественный эксперимент
- г) тест-задание

71. Укажите, в каком случае фамилия ученого указана неверно:

а) А.Ф. Лазурский: занимался вопросами личности, особенно изучением характера человека; предложил метод естественного эксперимента

б) А.Р. Лурия: проводил исследования в области нейрофизиологических основ памяти и мышления

в) А.В. Запорожец: совместно с Д.Б. Элькониным заложил основы детской психологии; исследовал вопросы возрастного развития и воспитания детей

г) П.Ф. Лесгафт: один из основателей экспериментальной психологии в России, занимался изучением ощущений, восприятия, внимания; создал при Одесском университете лабораторию экспериментальной психологии

72. С точки зрения психологии, социализация – это:
- а) процесс перехода человека из животного мира в социальный в ходе эволюции
 - б) процесс онтогенетического развития человека в обществе
 - в) процесс усвоения и воспроизведения индивидом общественного опыта
 - г) процесс формирования поведения человека в результате его взаимодействия с другими людьми

73. Основными направлениями и научными школами в России в период с 30 по 60-е гг. были:

- а) школы Ленинградского государственного университета и Московского государственного университета
- б) школа С.Л. Рубинштейна и школа Б.Г. Ананьева
- в) школа Д.Н. Узнадзе, школа С.Л. Рубинштейна и научное направление, связанное с именем Л.С. Выготского
- г) школа А.Н. Леонтьева и школа А.Р. Лурии

74. Какой принцип, сформулированный И.П. Павловым, лежит в основе такого явления, как отсутствие реакции на условный раздражитель при действии какого-либо нового сильного раздражителя:

- а) принцип генерализации возбуждения
- б) принцип концентрации возбуждения
- в) принцип внешнего торможения
- г) принцип внутреннего торможения

75. В сфере взаимодействия живых организмов и окружающей среды интегративной функцией психики является:

- а) отражение окружающей действительности
- б) обеспечение адаптации
- в) обеспечение целостности организма
- г) регуляция поведения

76. Наивысшая стадия развития поведения животных называется:

- а) стадия интеллектуального поведения
- б) стадия сознания
- в) стадия навыков
- г) стадия предметного восприятия

77. Для животных с узловой нервной системой характерно:

- а) простая реакция на жизненно важные раздражители (свет, пища) – движение по направлению к раздражителю и движение от раздражителя
- б) наличие навыков
- в) интеллектуальное поведение
- г) цепное поведение

78. С точки зрения современной психологии поведение – это:
а) сложный комплекс реакций живого организма на воздействие внешней среды

б) высший уровень психического отражения и регуляции, присущий только человеку, как общественно-историческому существу

в) определенная реакция на определенный раздражитель

г) комплекс действий, направленных на удовлетворение своих потребностей

79. У животных на стадии навыков и предметного восприятия развивается:

а) двигательная и образная память

б) только двигательная память

в) вербальная память

г) только образная память

80. Найдите неверное высказывание:

а) «Я-концепция» – это совокупность представлений человека о самом себе и об окружающей действительности

б) труд – специфический вид деятельности, присущий только человеку

в) критичность – основной механизм контроля психических состояний

г) речь – это высший уровень человеческой коммуникации

81. Интериоризация, по мнению Л.С. Выготского – это:

а) процесс превращения межличностных отношений в интерпсихологические

б) процесс перевода внешних действий во внутренний план

в) процесс переноса доминанты с внешнего раздражителя на внутренний

г) процесс превращения интерпсихологических отношений в интрапсихологические

82. По Л.С. Выготскому человек овладел своим поведением:

а) с помощью психологических орудий – знаков

б) с помощью орудий труда

в) с помощью произвольной деятельности

г) с помощью процесса интериоризации

83. Низшим уровнем в иерархической структуре деятельности является:

а) действие

б) операция

в) психофизиологическая функция

г) задача

84. К основным видам деятельности, которые свойственны всем людям, относят:

а) сюжетные игры и труд

- б) игра, учение и труд
- в) учение и работа
- г) учение, отдых и труд

85. Согласно теории З. Фрейда, в психике человека существует три сферы:

- а) Эго, Ид, Супер-Эго
- б) сознание, предсознание, бессознательное
- в) сверх – Я, предсознание, Ид
- г) сознание, Я, Ид

86. Под двумя механизмами, препятствующими переходу информации из бессознательного в сознание, являются:

- а) перенос и отождествление
- б) вытеснение и перенос
- в) идентификация и отождествление
- г) вытеснение и сопротивление

87. Кто из ученых занимался изучением «чистой» памяти, и в результате чего ему удалось вывести основные кривые запоминания материала:

- а) Аристотель
- б) И.М. Сеченов и И.П. Павлов
- в) У. Джемс и Г. Спенсер
- г) Г. Эббингауз

88. В основе классификации видов памяти, предложенной П.П. Блонским, лежит:

- а) выделение различных видов памяти по характеру психической активности
- б) выделение различных видов памяти по характеру целей деятельности
- в) выделение видов памяти по продолжительности сохранения материала
- г) выделение различных видов памяти по степени произвольности

89. В основе теории развития интеллекта Ж. Пиаже лежит предположение о том, что:

- а) мышление – это формирующаяся в течение жизни способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности
- б) умственные операции имеют деятельностное происхождение; операция представляет собой внутреннее действие, продукт преобразования внешнего предметного действия, связанного с другими действиями в единую систему
- в) между структурами внешней (поведение) и внутренней (мышление) деятельности существуют аналогии; мыслительная деятельность является производной от практической

г) ребенок с рождения обладает тремя качественно различными типами интеллектуальных систем (обработка воспринимаемой информации, постановка целей, изменение существующих систем первого и второго типов)

90. В своей теории формирования и развития интеллектуальных операций П.Я. Гальперин к числу основных параметров, по которым преобразуется действие, относил следующие:

а) уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций, мера освоения

б) степень осознания, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций, мера освоения

в) степень осознания, мера обобщения, уровень интериоризации выполняемых действий, мера освоения

г) степень осознания, уровень интериоризации выполняемых действий, мера освоения

91. Уровнем адаптации не является:

а) физиологический уровень

б) психический уровень

в) социальный уровень

г) индивидуальный уровень

92. По П.К. Анохину, системообразующим фактором (центральное звено любой системы, результат ее функционирования) для целостного организма является:

а) стресс

б) гомеостаз

в) адаптация

г) волевая регуляция

93. Подход К.К. Платонова к пониманию взаимосвязи социального и биологического в личности заключается в том, что:

а) личность рассматривается как психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе; а генотипически обусловленные особенности человека не относятся к понятию «личность»

б) и биологическое, и социальное уравновешенно в структуре личности

в) ведущая роль в формировании личности отводится биологическим детерминантам

г) личность рассматривается как некая биосоциальная иерархическая структура, в которой выделены следующие подструктуры: направленность, опыт, индивидуальные особенности различных форм отражения, объединенные свойства темперамента

94. В основе концепции Э. Эриксона лежит предположение, что:

а) развитие личности происходит в процессе социализации и воспитания

б) существует генетическая предопределенность стадий, которые в своем личностном развитии проходит человек от рождения до конца своих дней

в) развитие происходит в процессе общения и совместной деятельности

г) развитие происходит в процессе усвоения общечеловеческого опыта и культуры

95. По А.Н. Леонтьеву, личность – это:

а) психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе

б) образование, полностью подчиненное своим внутренним законам, никак не связанным ни с биологическим, ни с социальным

в) линейная функция развития организма, как нечто, однозначно следующее за этим развитием

г) общественный индивид, объект и субъект исторического процесса

96. Последователи биологизаторских концепций, рассматривающих проблему взаимосвязи социального и биологического в личности, говорят о «психическом» как:

а) об образовании особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе

б) об образовании, полностью подчиненном своим внутренним законам, никак не связанным ни с биологическим, ни с социальным

в) о линейной функции развития организма, как о чем-то, однозначно следующим за этим развитием

г) о свойстве высоко организованной материи, заключающимся в активом отражении субъектом объективного мира

97. Автором концепции мотивации поведения человека, которая утверждает, что у человека с рождения последовательно появляются и сопровождают его взросление семь классов потребностей, является:

а) К. Роджерс

б) Л.С. Выготский

в) А. Маслоу

г) А.Н. Леонтьев

98. Одной из первых, собственно психологических теорий мотивации принято считать:

а) эволюционную теорию

б) теория инстинктов

в) теорию принятия решений

г) теория высшей нервной деятельности

99. Идею о зоне ближайшего развития предложил:

а) Д.Б. Эльконин

- б) Л.С. Выготский
- в) Л.В. Занков
- г) Б.М. Теплов

100. Автором теории социального научения является:

- а) К. Рождерс
- б) А.Н. Леонтьев
- в) А. Адлер
- г) А. Бандура

Вариант Б. Особенности психического развития в онтогенезе

101. Наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных, творческих способностей личности:

- а) старость
- б) молодость
- в) зрелость
- г) юность

102. Из перечня наук выберите те, которые изучают проблемы старения и старости в психологии:

- а) геронтопсихология
- б) акмеология
- в) танатология

103. Согласно взглядам Ж. Пиаже, стадия сенсомоторного интеллекта формируется:

- а) в период от 2 до 12 лет
- б) в период от 3 до 6 лет
- в) в период от 11 до 14 лет
- г) в период от 0 до 2 лет

104. Основу психического развития новорожденного составляют:

- а) инстинктивные формы поведения
- б) врожденные реакции
- в) безусловные рефлексy
- г) формирующаяся потребность в общении с взрослым

105. Центральным новообразованием новорожденности является:

- а) комплекс оживления
- б) появление индивидуальной психической жизни
- в) формирование системы безусловных рефлексов
- г) формирование познавательных мотивов

106. Психологической границей, отделяющей период младенчество от периода раннего возраста является:

- а) возникновение первых слов-псевдослов (автономной речи)

- б) формирование комплекса оживления
- в) формирование пищевых рефлексов
- г) формирование зрительно-двигательных координаций

107. В период новорожденности происходит разрыв следующей взаимосвязи между ребенком и матерью:

- а) ребенок отделяется биологически
- б) ребенок отделяется физически
- в) ребенок отделяется психологически
- г) ребенок отделяется социально

108. Необходимым условием нормального созревания мозга в период новорожденности является:

а) активное стимулирование зрительного и слухового анализаторов

- б) формирование предметной деятельности
- в) развитие игровой деятельности
- г) формирование у ребенка замещающих действий

109. Имеющиеся у новорожденного атавистические рефлексы представлены:

- а) пищевыми рефлексами
- б) системой врожденных защитных рефлексов
- в) системой рефлексов, находящихся в филогенетической связи с рефлексами высших животных: рефлекс «автоматической ходьбы» и др.
- г) реакциями со слухового лабиринта

110. Достоянием психической жизни новорожденного являются:

- а) аффективные ощущения
- б) дифференцированные эмоциональные переживания
- в) интеллектуальные переживания
- г) высшие чувства

111. «Комплекс оживления» является:

- а) атавистическим рефлексом
- б) первой социальной реакцией
- в) защитным рефлексом
- г) пищевым рефлексом

112. Возрастные границы периода новорожденности с точки зрения психологии:

- а) 0 – 1 месяц
- б) 0 – 3 месяца
- в) 0 – 6 месяцев
- г) 0 – 12 месяцев

113. Психологической границей, отделяющей период новорожденности от периода младенчества является:

- а) формирование феномена «Я сам»
- б) формирование автономной речи

- в) появление «комплекса оживления»
г) овладение предметной деятельностью
114. Основу «комплекса оживления» составляет:
- а) формирование условных пищевых рефлексов
б) формирование сенсомоторных реакций
в) выделение взрослого человека как центрального элемента окружающей действительности
г) формирование навыков ходьбы
115. «Комплекс оживления» включает в себя компоненты:
- а) улыбка и вокализация
б) улыбка, вокализация и двигательные реакции
в) улыбку, предназначенную взрослому
г) вокализации и двигательные реакции
116. Синдром «госпитализма» – это:
- а) результат недостатка физического ухода за ребенком
б) результат неправильного питания ребенка
в) результат неудовлетворения потребности в эмоциональном отношении со стороны взрослого
г) свидетельство наличия у ребенка органического поражения мозга
117. Психологические границы периода младенчество:
- а) 2-3 месяц жизни – 1 год
б) 0 – 6 месяцев
в) 0 – 12 месяцев
г) от 1 года до 3 лет
118. Основу сенсомоторного развития в младенчестве составляет:
- а) развитие зрительного сосредоточения
б) развитие слуховой чувствительности
в) формирование зрительно-двигательных координаций
г) развитие тактильной чувствительности
119. Основным новообразованием в младенчестве является:
- а) формирование навыков ходьбы и физическое отделение от матери
б) формирование «комплекса оживления»
в) формирование игровой деятельности
г) развитие замещающих действий
120. На основе складывающихся зрительно-двигательных координаций, к концу младенческого периода у ребенка формируется:
- а) слуховое сосредоточение
б) зрительное сосредоточение
в) автономная речь
г) манипулятивные действия с предметами

121. Согласно идеям М.И. Лисиной, основной формой общения, формирующейся в первом полугодии жизни ребенка, является:

- а) ситуативно-деловая форма общения
- б) ситуативно-личностная форма общения
- в) внеситуативно-познавательная форма общения
- г) внеситуативно-личностная форма общения

122. К концу раннего возраста у ребенка формируются:

- а) замещающие действия
- б) манипулятивные действия
- в) предметные действия
- г) учебные действия

123. Овладение навыком ходьбы в конце младенческого периода оказывает следующее влияние на развитие личности ребенка:

- а) способствует активному развитию предметной деятельности
- б) способствует освоению пространственных отношений между предметами

в) способствует физическому отделению ребенка от взрослого (матери), разрушая ситуацию «Мы», что приводит к первичному осознанию самого себя

г) способствует развитию эмоциональной сферы, насыщению ребенка новыми впечатлениями, новым опытом, «мышечной» радостью

124. В соответствие с представлениями отечественных психологов, в качестве ведущего вида деятельности в период младенчества рассматривается:

- а) предметная деятельность
- б) игровая деятельность
- в) эмоциональное общение
- г) продуктивные виды деятельности

125. Детская речь, формирующаяся в начале периода раннего детства, называется:

- а) автоматической
- б) экспрессивной
- в) автономной
- г) подражательной

126. Основной психологической характеристикой автономной речи является:

- а) аграмматичность речи, слова не соединяются в связную речь
- б) фонетические различия между речью ребенка и взрослого
- в) синтаксические искажения речи

г) ситуативный характер детской речи, слова характеризуются многозначностью и понятны только в контексте конкретной ситуации

127. Согласно идеям М.И. Лисиной, основной формой общения, формирующейся в период раннего детства, является:

- а) ситуативно-деловая форма общения

- б) ситуативно-личностная форма общения
- в) внеситуативно-познавательная форма общения
- г) внеситуативно-личностная форма общения

128. Содержанием социальной ситуации развития в раннем возрасте является:

- а) удовлетворение потребности в любви и заботе со стороны взрослого
- б) освоение учебной деятельностью
- в) освоение социальных отношений
- г) овладение общественно выработанными способами употребления предметов

129. В соответствие с представлениями отечественных психологов, в качестве ведущего вида деятельности в раннем возрасте рассматривается:

- а) предметная деятельность
- б) игровая деятельность
- в) эмоциональное общение
- г) продуктивные виды деятельности

130. В раннем возрасте наиболее интенсивно развивается следующая психическая функция:

- а) память
- б) мышление
- в) восприятие
- г) речь

131. В раннем возрасте формируется вид мышления:

- а) наглядно-образное
- б) словесно-логическое
- в) наглядно-действенное
- г) гипотетико-дедуктивное

132. Основным содержанием ролевой игры является:

- а) ориентация на выполнение ролевых действий
- б) ориентация на строгое соблюдение игровых правил
- в) ориентация на выполнение условных предметных действий
- г) выполнение действий, имитирующих действия взрослого

133. Этап становления сюжетно-ролевой игры соответствует возрастному периоду:

- а) младший дошкольный возраст
- б) средний дошкольный возраст
- в) старший дошкольный возраст
- г) младший школьный возраст

134. Согласно идеям М.И. Лисиной, основной формой общения ребенка с взрослым, формирующейся в первой половине дошкольного возраста, является:

- а) ситуативно-деловая форма общения

- б) ситуативно-личностная форма общения
- в) внеситуативно-познавательная форма общения
- г) внеситуативно-личностная форма общения

135. Согласно идеям М.И. Лисиной, основной формой общения ребенка с взрослым, формирующейся во второй половине дошкольного возраста, является:

- а) ситуативно-деловая форма общения
- б) ситуативно-личностная форма общения
- в) внеситуативно-познавательная форма общения
- г) внеситуативно-личностная форма общения

136. Среди перечисленных характеристик выделите ту, которая не относится к симптомам кризиса семи лет:

- а) потеря непосредственности
- б) возникновение самосознания
- в) манерничанье
- г) скрытность ребенка, уход в себя

137. Согласно взглядам М.И. Лисиной, мотивом общения выступает:

- а) другой человек, партнер по общению
- б) субъект деятельности
- в) личность
- г) индивидуальность

138. К ведущим мотивам (по М.И. Лисиной) не относятся:

- а) познавательные
- б) деловые
- в) личностные
- г) коллективные

139. Внутренняя позиция школьника – это:

- а) субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых
- б) объективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых
- в) субъективное отражение субъективной системы отношений ребенка с миром взрослых
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

140. К центральным компонентам в произвольной сфере личности ребенка, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе, не относится:

- а) знаково-символическая функция сознания и способность к замещению
- б) произвольность психических процессов,
- в) дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы
- г) произвольность психических процессов

141. К центральным компонентам в личностной сфере ребенка, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе, не относится:

- а) произвольность поведения
- б) соподчинение мотивов
- в) волевые качества
- г) вербализм

142. К центральным компонентам в сфере деятельности и общения ребенка, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе, относится:

- а) умение принимать условную ситуацию
- б) учиться у взрослого
- в) регулировать свою деятельность
- г) действовать самостоятельно

143. Генетической задачей в периоде младенчества является:

- а) ребенок максимально нуждается во взрослом, и не имеет специфических средств воздействия на него
- б) ребенок поглощен предметом, в этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять сам индивидуальные действия
- в) основная потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

144. Генетической задачей в раннем возрасте является:

- а) ребенок максимально нуждается во взрослом, и не имеет специфических средств воздействия на него
- б) ребенок поглощен предметом, в этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять сам индивидуальные действия
- в) основная потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

145. Генетической задачей в дошкольном возрасте является:

- а) ребенок максимально нуждается во взрослом, и не имеет специфических средств воздействия на него
- б) ребенок поглощен предметом, в этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять сам индивидуальные действия
- в) основная потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

146. К основным симптомам кризиса 7 лет не относится:
- а) манерность
 - б) потеря непосредственности
 - в) симптом «горькой конфеты»
 - г) симптом «сладкой конфеты»
147. К концу дошкольного возраста определяются три линии развития. Какая из ниже перечисленных линий к ним не относится:
- а) линия формирования произвольного поведения
 - б) линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности
 - в) линия перехода от эгоцентризма к децентрации
 - г) линия развития игровой деятельности
148. В структуру учебной деятельности не входит:
- а) учебная задача
 - б) учебное действие
 - в) действие контроля
 - г) действие учителя
149. Выберите правильный ответ. К основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста относят:
- а) произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий
 - б) непроизвольность психических процессов
 - в) недостаточная осознанность психических процессов, их непосредственность
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
150. Какое чувство, возникающее в подростковом возрасте, является центральным новообразованием:
- а) чувство ненависти
 - б) чувство неполноценности
 - в) чувство взрослости
 - г) чувство товарищества
151. Центральным новообразованием ранней юности становится:
- а) самопознание
 - б) самовыражение
 - в) самоопределение
 - г) самосознание
152. Складывающаяся в ранней юности система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем называется:
- а) Я-концепцией
 - б) самосознанием
 - в) мировоззрением
 - г) самооценкой

153. Социальную ситуацию развития в юности можно считать:
- а) ситуацию выбора жизненного пути
 - б) ситуацию взаимодействия
 - в) ситуацию самосовершенствования
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
154. Основная потребность, реализуемая человеком в период юности:
- а) потребность в сексе
 - б) потребность в общении
 - в) потребность в самоопределении
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
155. Наиболее высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта отмечается в период:
- а) от 18 до 25 лет
 - б) от 26 до 29 лет
 - в) от 30 до 33 лет
 - г) от 34-40 лет
156. Период взрослости и начало зрелости является наиболее продуктивным в отношении:
- а) развития мышления
 - б) высших достижений интеллекта
 - в) развитие памяти
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
157. Выберите правильный ответ. Развитие психофизиологических функций:
- а) продолжается на начальной стадии периода ранней взрослости и достигает своего оптимума (пика) к 25 годам. Затем развитие сенсорно-перцептивной сферы стабилизируется и сохраняется до 40-летнего возраста
 - б) начинается на начальной стадии периода ранней взрослости
 - в) продолжается на всем жизненном пути человека
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
158. С прекращением развития психофизиологических функций в период ранней взрослости, интеллектуальное развитие:
- а) прекращает свое существование
 - б) не прекращает
 - в) идет параллельно с физиологическим развитием
 - г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
159. Главной характеристикой кризиса среднего возраста является:
- а) расхождения между потребностями и жизненными целями человека
 - б) расхождения между мечтами, жизненными целями человека и действительностью его существования

- в) расхождения между желаниями и возможностями
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
160. Кризис середины жизни заключается:
а) в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени
б) в расхождении взглядов между супругами
в) в конфликтности между родителями и их подрастающими детьми
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
161. Согласно международной классификации период геронтогенеза (периода старения) начинается у мужчин:
а) с 50 лет
б) с 55 лет
в) с 60 лет
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
162. Согласно международной классификации период геронтогенеза (периода старения) начинается у женщин:
а) с 50 лет
б) с 55 лет
в) с 60 лет
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
163. Какой из перечисленных градаций (отрезков жизненного пути человека) геронтогенеза в него не входит:
а) пожилой
б) старческий
в) долгожительство
г) зрелость
164. Ведущий тип деятельности периода молодости характеризуется:
а) активной или пассивной жизненной позицией
б) устойчивостью к монотонии
в) умением принять задачу
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
165. Центральным новообразованием периода молодости является:
а) чувство ответственности
б) чувство товарищества
в) чувства компетентности
г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа
166. Побочные линии новообразований периода молодости:
а) переоценка эмоциональной сферы
б) любовный эксперимент
в) циничность
г) все ответы верны
167. Кризис молодости – это кризис:
а) 25 лет
б) 27 лет

в) 29 лет

г) 30 лет

168. Кризис молодости – это кризис:

а) смысла работы

б) смысла жизни

в) смысла учебы

г) смысла отдыха

169. Период взрослости:

а) 25 – 55 лет

б) 35 – 65 лет

в) 30 – 60 лет

г) 40 – 70 лет

170. Социальная ситуация развития взрослости:

а) переживание нужности другим

б) переживание трудностей

в) переживание ожидания

г) переживание расставания

171. Ведущий вид деятельности в период взрослости:

а) контролирующая деятельность

б) руководящая деятельность

в) профессиональная деятельность

г) игровая деятельность

172. Ведущий вид деятельности в период взрослости характеризуется:

а) согласованностью

б) инициативой

в) равнодушием

г) оптимальностью

173. Социальная ситуация в период взрослости характеризуется:

а) способностью к поддержке других

б) склонностью к философским обобщениям

в) реализм, трезвость в оценках

г) стабилизацией системы социальных ролей

174. Центральное новообразование периода взрослости:

а) эффективность

б) надежность

в) продуктивность

г) все ответы верны

175. Сущностью кризиса взрослости является:

а) самосознание преуспевающей личности

б) чрезмерная сосредоточенность на себе

в) стремление к новизне и свежести

г) вписывание себя в универсум, космос

176. Неблагоприятное протекание кризиса взрослости ведет к:

а) инвалидизации личности

- б) сосредоточенности на своих проблемах
- в) бегству от свободы
- г) все ответы верны

177. Благоприятное протекание кризиса взрослости ведет к:

- а) новому пути и средствам самореализации
- б) переживанию краткосрочности жизни
- в) увеличению доли самостоятельности
- г) креативности (творчеству)

178. Период старости разделяется на:

- а) 60 – 75 пожилой
- б) 75 – 90 старческий
- в) 90 и выше долгожитель
- г) все ответы верны

179. Социальная ситуация развития в старости:

- а) власть над собой
- б) отчуждение от других поколений
- в) стремление к самосовершенствованию
- г) единство мотивов

180. Ведущий вид деятельности в старости:

- а) прогулка по парку
- б) лечение на дому
- в) выдвижение на первый план увлечений
- г) беседы со сверстниками

181. Предпосылкой кризиса старости является:

- а) уход детей из семьи
- б) здоровье
- в) уровень достижений
- г) выход на пенсию

182. Кризис старости – это:

- а) проблема одиночества
- б) проблема здоровья
- в) эмоциональные изменения
- г) все ответы верны

183. Центральное новообразование периода старости:

- а) позитивность
- б) мудрость
- в) критичность
- г) логичность

184. Ведущими факторами развития продуктивного старения являются:

- а) самоактуализация «Я» и ориентация на творческую активность
- б) регресс
- в) консерватизм
- г) догматичность и ригидность

185. В Я-концепции в период старения происходит:

- а) интеграция прошлого, настоящего и будущего
- б) дифференциация прошлого, настоящего и будущего
- в) интеграция прошлого и настоящего
- г) дифференциация настоящего и будущего

186. Социальная ситуация развития в предпенсионном возрасте характеризуется тем, что происходит:

- а) ожидание пенсии и связанные с этим переживания по отношению к коллегам и родственникам
- б) сохранение старых контактов, основные контакты с родственниками, появление новых друзей, воспитание внуков
- в) общение в основном с такими же старцами, «опека» старика родственниками или эксплуатация его свободного времени, возможна какая-либо деятельность
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

187. Социальная ситуация развития в период выхода на пенсию характеризуется тем, что происходит:

- а) ожидание пенсии и связанные с этим переживания по отношению к коллегам и родственникам
- б) сохранение старых контактов, основные контакты с родственниками, появление новых друзей, воспитание внуков
- в) общение в основном с такими же старцами, «опека» старика родственниками или эксплуатация его свободного времени, возможна какая-либо деятельность
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

188. Социальная ситуация развития в период собственно старости характеризуется тем, что происходит:

- а) ожидание пенсии и связанные с этим переживания по отношению к коллегам и родственникам
- б) сохранение старых контактов, основные контакты с родственниками, появление новых друзей, воспитание внуков
- в) общение в основном с такими же старцами, «опека» старика родственниками или эксплуатация его свободного времени, возможна какая-либо деятельность
- г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

189. Ведущая деятельность в предпенсионный период характеризуется:

- а) стремлением «все доделать», «оставить о себе добрую память», переделать свой опыт, спланировать свою будущую жизнь
- б) «поиском себя» в новом качестве, у некоторых – продолжение основной работы – появление чувства значимости, стремление «поучать», осмысление жизни

в) досуговыми увлечениями, жизнь по принципу: «Пока я что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения», приобщение к религии, разговоры о завещаниях

г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

190. Ведущая деятельность в период выхода на пенсию характеризуется:

а) стремлением «все доделать», «оставить о себе добрую память», переделать свой опыт, спланировать свою будущую жизнь

б) «поиском себя» в новом качестве, у некоторых – продолжение основной работы – появление чувства значимости, стремление «поучать», осмысление жизни

в) досуговыми увлечениями, жизнь по принципу: «Пока я что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения», приобщение к религии, разговоры о завещаниях

г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

191. Ведущая деятельность в период собственно старости характеризуется:

а) стремлением «все доделать», «оставить о себе добрую память», переделать свой опыт, спланировать свою будущую жизнь

б) «поиском себя» в новом качестве, у некоторых – продолжение основной работы – появление чувства значимости, стремление «поучать», осмысление жизни

в) досуговыми увлечениями, жизнь по принципу: «Пока я что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения», приобщение к религии, разговоры о завещаниях

г) среди перечисленных вариантов нет правильного ответа

192. На какой стадии развития (по классификации А.Н. Леонтьева) память ребенка из образной становится абстрактно-логической:

а) поздний младенческий возраст

б) младший школьный возраст

в) преддошкольный возраст

г) ранний младенческий возраст

193. Акмеологический период развития характеризуется:

а) продолжением обучения; постепенно происходит включение в жизнь общества

б) угасанием физических и психических функций

в) как самый продуктивный и творческий период в жизни человека

г) поступлением в школу; наиболее интенсивно происходит умственное развитие

194. Мотив определяется как:

а) опредмеченная потребность

б) цель деятельности

в) социальный механизм деятельности

г) стремление к осуществлению цели

195. Новорожденный ребенок может определить есть ли мать в комнате или нет благодаря:

- а) зрительной чувствительности
- б) слуховой чувствительности
- в) обонятельной чувствительности
- г) вкусовой чувствительности

196. Особенностью второго периода развития речи – периода первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи – является:

а) появление специфических реакций на сопровождаемые словами жесты взрослого, увеличение количества слов, которые ребенок связывает с определенными действиями

б) развитие речи ребенка в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития более сложных языковых форм

в) развитие и усложнение отношений ребенка с окружающим миром, что создает у него потребность о чем-то сказать; высказывания ребенка ограничиваются одним словом, выполняющим функцию целого предложения

г) особое место занимает письменная речь, которая первоначально отстает от устной, а затем становится доминирующей

197. Основными механизмами развития личности, по Г.С. Салливану, являются:

- а) агрессия и либидо
- б) потребность в нежности, ласке и стремление избежать тревоги
- в) врожденное чувство беспокойства
- г) стремление к актуализации

198. Сензитивным периодом для становления характера можно считать возраст:

- а) до одного года
- б) от полутора лет до пяти
- в) от двух-трех до девяти-десяти лет
- г) от двенадцати лет до двадцати

199. Черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми, формируются:

- а) в подростковом возрасте
- б) в возрасте трех лет
- в) в возрасте от двух до десяти месяцев
- г) в начальных классах школы

200. Наивысшую ступень в иерархии потребностей по А. Маслоу занимают:

- а) потребность в любви
- б) познавательные потребности
- в) потребность уважения
- г) потребности в самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
3. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964.
4. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – с. 6-328.
5. Карандашев, Ю.Н. Психология развития / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000.
7. Крыжановская, Л.М. Психология развития / Л.М. Крыжановская. – М., 1997.
8. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.
9. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», М., 2001.
10. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
11. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
12. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / А.А. Люблинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
13. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
14. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
15. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
16. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Учеб. пособие для вузов / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. – М.: Школьная пресса, 2002.
17. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Дополнительная

1. Дольто, Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997.
2. Ермолова, Т.В. и др. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. № 1, 1997.
3. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984.
4. Немов, Р.С. Психология. В 3-х книгах. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
5. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: "Феникс", (в двух книгах). Кн. 1., 1996.
6. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Прогресс, 1987.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – с. 90 – 163.
8. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001.
9. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: "Академия", 1996.
10. Филипова, Г.Г. Сравнительно психологическое исследование комплекса оживления. // Вопросы психологии, 1998. – № 6 (ноябрь-декабрь).
11. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психология развития – раздел психологии, в котором изучаются закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики – ее изменение в процессе деятельности, при общении, познании. Она рассматривает также влияние различных видов общения, обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития.

В учебно-методический комплекс включены: содержание курса, задания для самостоятельной работы, лекционный курс, темы практических занятий, контрольные вопросы, тестовые задания, выполнение которых будет способствовать лучшему усвоению данной дисциплины.

Репозиторий ВГУ