



УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет социальной педагогики и психологии

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий кафедрой  
  
С.Л. Богомаз  
20.04.2020

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета  
  
С.А. Моторов  
20.04.2020

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

для специальности

1-23 01 04 Психология

Составитель: М.А. Кияшко

Рассмотрено и утверждено  
на заседании научно-методического совета 21.05.2020, протокол № 5

УДК 159.923.2(075.8)

ББК 88.4я73

П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 21.05.2020.

Составитель: доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **М.А. Кияшко**

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»;  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент *Е.Л. Михайлова*

**П86 Психология развития для специальности 1-23 01 04 Психология** : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. М.А. Кияшко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 118 с.

Учебно-методический комплекс разработан для студентов очной и заочной форм обучения специальности 1-23 01 04 Психология в соответствии с типовой программой, учебным планом и современными подходами к профессиональной подготовке психологов образовательной и социальной сфер. В нем представлены лекционные материалы, вопросы к семинарским занятиям, задания для самостоятельной работы, вопросы к экзамену, список рекомендованной литературы.

Данное издание адресовано студентам, обучающимся по специальности «Психология», слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров, также может быть использовано студентами педагогического факультета.

УДК 159.923.2(075.8)

ББК 88.4я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
Содержание учебного материала .....	6
Учебно-тематический план дисциплины «Психология развития» ....	9
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	10
Лекционные материалы курса «Психология развития» .....	10
Модуль 1. Введение в психологию развития .....	10
Лекция 1. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития .....	10
Лекция 2. Методы исследования в психологии развития .....	17
Лекция 3. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: биогенетический подход .....	19
Лекция 4. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: социогенетический подход .....	25
Лекция 5. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: персоногенетический подход и когнитивные теории развития .....	33
Лекция 6. Теории психического развития в советской психологии: культурно-историческая теория Л.С. Выготского .....	38
Лекция 7. Теории психического развития в советской психологии: концепции С.Л. Рубинштейна, Л.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной .....	43
Лекция 8. Проблема периодизации психического развития. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина .....	53
Модуль 2. Особенности психического развития в онтогенезе.....	60
Лекция 9. Младенчество .....	60
Лекция 10. Раннее детство .....	63
Лекция 11. Дошкольный возраст .....	66
Лекция 12. Младший школьный возраст .....	69
Лекция 13. Подростковый возраст .....	72
Лекция 14. Ранний юношеский возраст .....	77
Лекция 15. Ранняя зрелость .....	82
Лекция 16. Средняя зрелость .....	86
Лекция 17. Поздняя зрелость .....	89
Использованная литература .....	91
<b>ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	93
Содержание семинарских занятий .....	93
Модуль 1. Введение в психологию развития .....	93

Семинар 1. Предмет и задачи, основные категории психологии развития .....	93
Семинар 2. Методы исследования человеческого развития .....	94
Семинар 3. Теории развития человека в зарубежной психологии: биогенетический подход к развитию человека .....	95
Семинар 4. Теории развития человека в зарубежной психологии: социогенетический подход к развитию человека .....	96
Семинар 5. Теории развития человека в зарубежной психологии: персоногенетический подход к развитию человека, когнитивные теории развития .....	97
Семинар 6. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского ...	98
Семинар 7. Теории развития человека в советской психологии	99
Семинар 8. Проблема периодизации психического развития. Периодизация Д.Б. Эльконина .....	101
Модуль 2. Особенности психического развития в онтогенезе .....	103
Семинар 9. Младенчество .....	103
Семинар 10. Раннее детство .....	104
Семинар 11. Дошкольный возраст .....	105
Семинар 12. Младший школьный возраст .....	106
Семинар 13. Подростково-юношеский возраст .....	107
Семинар 14. Ранняя зрелость .....	108
Семинар 15. Средняя зрелость .....	109
Семинар 16. Поздняя зрелость .....	110
<b>РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ</b> .....	112
Примерный перечень вопросов к экзамену .....	112
<b>ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b> .....	115
Рекомендуемая литература .....	115

## ВВЕДЕНИЕ

**Цель** курса «Психология развития» состоит в целостном изложении теоретических знаний о механизмах, факторах и условиях развития, теориях психического развития, а также об основных закономерностях психического развития человека в онтогенезе.

**Задачи** изучения дисциплины:

- определить предмет психологии развития и ее место среди других отраслей психологии;
- раскрыть понятие психического развития, его закономерностей, факторов и механизмов;
- определить понятие «возраст»;
- сформировать представление о теориях психического развития отечественной и зарубежной психологии;
- обучить соотношению различных подходов к объяснению психического развития человека;
- представить характеристику развития личности, деятельности и психических функций на всех этапах онтогенеза.

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 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 эмпирическое исследование онтогенетического развития различных сфер психического.

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

- основными приемами анализа категорий психологии развития;
- методами сбора и анализа фактов развития.

Учебно-методический комплекс разработан для студентов очной и заочной форм обучения специальности 1-23 01 04 Психология в соответствии с типовой программой, учебным планом и современными подходами к профессиональной подготовке психологов.

Материалы комплекса адресованы студентам, обучающимся по специальности «Психология», слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров, могут быть использованы студентами педагогического факультета.

## **СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

на основе типовой учебной программы «Психология развития» для высших учебных заведений по специальности 1-230104 Психология, регистрационный № ТД-Е. 059/тип, утвержденной Министерством образования РБ 2 февраля 2008 г.

### **Тема 1. 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 изменяющемся мире. Институты социализации. Развитие личности в контексте процессов социализации.

### **Тема 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**

Принцип объективности. Экспериментальный план исследования. Лабораторный и естественный эксперимент. Формирующий эксперимент. Экологическая валидность. Лонгитюдный план исследования. Метод поперечных срезов. Комбинированный план. Методы сбора данных: прямое наблюдение, эксперимент, анализ индивидуальных случаев, тесты, методики самоотчета, проективные методики. Количественные и качественные методы в психологии развития. Проблема интерпретации эмпирических фактов. Психологический диагноз. Проблема нормы в психологии развития. Проблемы дефиниции при построении исследования. Этика научного исследования.

### **Тема 3. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**

Биогенетические концепции. Социогенетические концепции. Кризис единого психологического метода.

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

Персоногенетический 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.

#### **Тема 4. 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.

#### **Тема 5. 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, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и др.

#### **Тема 6. МЛАДЕНЧЕСТВО И РАННЕЕ ДЕТСТВО**

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 сенсо-моторной сферы ребенка. Речевое развитие. Новообразования.

## **Тема 7. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ**

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.

## **Тема 8. СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО**

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.

## **Тема 9. ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ**

Социальная ситуация развития и поведение подростка. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы. Самосознание личности. Когнитивное развитие в подростково-юношеский период. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия подростка. Новообразования возраста.

## **Тема 10. ВЗРОСЛОСТЬ И СТАРОСТЬ**

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.



## УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

Содержание курса представлено модулями:

МОДУЛЬ 1. Введение в психологию развития

МОДУЛЬ 2. Особенности психического развития в онтогенезе

№ п/п	Тема занятия	Лекции	Семинары
<b>МОДУЛЬ 1. Введение в психологию развития</b>			
1.	Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития.	2	2
2.	Методология и методы исследования в психологии развития.	2	2
3.	Теории психического развития в зарубежной психологии	6	6
4.	Теории психического развития в советской психологии: культурно-историческая теория Л.С. Выготского	2	2
5.	Теории психического развития в советской психологии: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, М.И. Лисина	2	2
6.	Проблема периодизации психического развития. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.	2	2
<b>МОДУЛЬ 2. Особенности психического развития в онтогенезе</b>			
7.	Младенчество и раннее детство	4	4
8.	Дошкольный возраст	2	2
9.	Младший школьный возраст	2	2
10.	Подростково-юношеский возраст	4	2
11.	Ранняя зрелость	2	2
12.	Средняя зрелость	2	2
13.	Поздняя зрелость	2	2
	<b>Всего:</b>	<b>34</b>	<b>32</b>

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ЛЕКЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

### МОДУЛЬ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

#### Лекция 1. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

1. Предмет, задачи, проблемы психологии развития.
2. Категория развития.
3. Факторы, закономерности, механизмы развития.
4. Категория возраста.

**1. Психология развития** – это отрасль психологии, в которой изучаются общие закономерности психического развития человека, качественное своеобразие возрастных периодов, а также закономерности перехода от одного периода психического развития к другому.

**Предмет психологии развития** – закономерные изменения человека во времени, влекущие за собой новые изменения, и связанные с этим факты и явления психической жизни (В.Н. Карандашев).

#### Предмет психологии развития:

количественные и качественные изменения в психике при переходе из одной возрастной группы в другую; уникальное для каждого возраста сочетание психологических и поведенческих особенностей; движущие силы, условия и законы психического развития человека.

#### Функции психологии развития (по Е.Е. Сапоговой):

Описание  
Объяснение  
Прогноз  
Коррекция  
(управление)

} психического развития

Функции выступают в качестве конкретных *научных задач*, т.е. общих целей, которые наука стремится достичь.

**Описание** развития – представление феноменологии процессов развития во всей полноте.

**Объяснение** развития – выявление причин, факторов и условий, привлекающих за собой изменения в поведении и переживании. В основе – схема причинно-следственных связей.

**Прогноз развития** – выявление следствий, которые вытекают из определенных причин развития.

**Коррекция развития** – управление развитием через изменение возможных причин.

**Проблемы психологии развития (по Р.С. Немову):**

1. Проблема соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем развитии.
2. Проблема органической и средовой обусловленности психического развития.
3. Проблема стихийного и организованного воздействия на развитие.
4. Проблема сравнительного изучения влияния эволюционных, революционных и ситуационных изменений.
5. Проблема соотношения задатков и способностей.

**2. Развитие** – ветвящийся процесс, имеющий узлы качественных и линии количественных изменений.

**Развитие** – необратимое, направленное, закономерное изменение объекта, сопровождающееся возникновением у него нового качественного состояния.

**Биологическое развитие** – созревание физиологических, сенсорных, двигательных функций организма.

**Психическое развитие** – закономерные изменения психических процессов и свойств во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных изменениях.

**Социальное развитие** – процесс усвоения социальных норм, правил, опыта поколений.

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются различные категории. Это категории роста, созревания, дифференциации, научения, запечатления (импринтинга), социализации (культурного социогенеза).

**Рост** представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно – одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

**Созревание** – анатомо-физиологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата.

**Дифференциация.** В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного не-расчлененного целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и обра-

зование тканей и органов. Она ведет к росту, с одной стороны, структурной сложности, а с другой – к вариативности и гибкости поведения. Сюда относятся также растущее многообразие, специализация и автономизация отдельных структур и функций. В широком смысле дифференциация обозначает общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

**Научение.** В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путем целенаправленных усилий и упражнения (например, изучение глаголов, обучение чтению, езде на велосипеде и т.д.). Психологическое понятие научения шире: в него входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития).

**Запечатление** (импринтинг). Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, неконтролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже – продолжительного) воздействия конкретного образца.

**Социализация** (культурный социогенез). В понятии социализации выделяют две стороны. Первая – это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая – социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам. Понятие социализации впервые было предложено Ч. Кули в термине «социализированное сознание».

В современной психологии социализация рассматривается как общее название для гипотетического процесса социального научения, который характеризуется взаимной интеракцией лиц, зависящих друг от друга или имеющих друг к другу отношение.

**Изменения, которые происходят в развитии, могут быть:**

1. Количественными – качественными.
2. Непрерывными (дискретными) – скачкообразными.
3. Универсальными – индивидуальными.
4. Обратимыми – необратимыми.
5. Прогрессивными (эволюционными) – регрессивными (инволюционными).
6. Эволюционными – революционными – ситуативными.

Развитие может рассматриваться в разной временной размерности, образуя изменения на фило-, антропо-, онто- и микроуровнях.

Соответственно выделяют следующие **формы развития:**

**Филогенез**, или развитие вида, – это 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 биологии филогенез рассматривает развитие биологического вида во времени. В психологии – процесс возникновения и развития (эволюции) психики и поведения животных, а также возникновения и развития сознания в ходе истории человечества.

**Антропогенез**, или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и культурный социогенез, – это часть филогенеза, начинающаяся с возникновением *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем.

**Онтогенез** – индивидуальное развитие организма, совокупность последовательных преобразований, претерпеваемых организмом от оплодотворения до конца жизни. В психологии – формирование основных структур психики индивида в течение жизни.

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

**3. Факторы психического развития** – основные причины качественных изменений психических процессов и свойств личности.

**1. Наследственность** – свойство индивида повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом. Наследственность включает в себя генотип и фенотип.

**3. Среда** – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

**3. Активность личности** – способность человека выступать не пассивным объектом, воспринимающим воздействие биологических и социальных факторов, а активным субъектом, который, осознавая особенности своего генотипа и окружения, способен влиять на свое развитие.

**Движущими силами** психического развития рассматриваются **противоречия**. Важнейшим в развитии ребенка является противоречие между актуальным и потенциальным уровнем развития личности, в основе разрешения которого лежит сотрудничество ребенка со взрослым, определяющее зону ближайшего развития.

**Закономерности психического развития:**

**1. Неравномерность** – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер. Выделяются стадии подъема, стабилизации и спада в развитии индивида.

**2. Гетерохронность** – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

**3. Неустойчивость** – проявляется в кризисах развития.

**4. Сензитивность** – зависимость психического развития от повышенной восприимчивости психики к внешним воздействиям (обучению, воспитанию). Выделяются сензитивные периоды развития – периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям (обучению, воспитанию).

**5. Кумулятивность** - накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии: результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Пример: процесс перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению.

**6. Дивергентность** (расхождение) – **конвергентность** (сближение) – дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание, повышение избирательности, с другой стороны.

### **Механизмы психического развития**

**Интерииоризация** как «присвоение» социально выработанных и востребованных обществом личностных свойств и качеств, способов познания и деятельности, форм социальных отношений (описывается через понятия социальной ситуации развития, новообразований, кризисов развития, зоны ближайшего развития).

К механизмам развития относят также *подражание* формам поведения другого и *рефлексию* как механизм «раздвоения», способности осознания и фиксации формы поведения как собственной, способность «направить мысль на мысль».

**Возраст – категория психологии развития**, означающая исторически изменчивые, хронологически и символически фиксированные интервалы онтогенетического развития индивида (эпохи, ступени, периоды, стадии, фазы).

**Возраст** как определенный этап в развитии человека характеризуется специфическими особенностями формирования организма и личности, а также относительно устойчивыми морфофизиологическими и психологическими особенностями.

В соответствии с возрастными периодами выделяют следующие **разделы психологии развития**: психология внутриутробного развития, младенчества и раннего детства, психология дошкольника, младшего школьника, подростка, юности, зрелости (акмеология), старости (геронтопсихология).

**4. Абсолютный возраст** (календарный, хронологический) – выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет), отделяющих момент возникновения объекта до его измерения. Это количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени (датировка).

**Условный** возраст определяется путем установления месторасположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития на основании каких-то количественно-качественных признаков. Установление условного возраста – элемент периодизации.

**Объективный** возраст: хронологический, биологический, психологический, социальный возраст.

**Субъективный** возраст – переживаемый возраст, имеющий внутреннюю систему отсчета, зависит от событийности, напряженности, наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации.

**Хронологический возраст** – возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни.

**Биологический возраст** определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В основе возраста генетические, морфологические, физиологические, нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме человека.

**Психологический возраст** определяется путем соотнесения психического (умственного, эмоционального) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. В основе возраста лежат психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения.

**Социальный возраст** измеряется путем соотнесения уровня социального развития (овладение определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для сверстников. В основе лежат социальные изменения: жизненные события (поступление в школу, профессиональный выбор, вступление в брак, начало трудовой деятельности) и возрастные изменения (определяются мировоззрением человека, отношением к жизни).

Возрастные категории рассматриваются в различных системах отсчета, вне дифференциации которых содержание категории возраста лишено смысла (И. С. Кон). Е.Е. Сапогова выделяет следующие **3 системы отсчета**:

1. **Индивидуальное развитие** («онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография», «стадии развития», «возрасты жизни»): описывается жизненный путь человека и изменения его психики через различные типы возрастов – хронологический биологический, психологический, социальный, субъективный).

2. **Социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества** («возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «возрастные когорты») связана с разделением общества на определенные возрастные слои (страты); развитие человека представляется как процесс последовательной смены этих слоев-поколений (коhort); данные характеристики могут носить нормативный (школьный возраст, гражданское совершеннолетие, пенсионный возраст) или фактуальный характер (возраст завершения образования, вступления в брак); возрастная стратификация связана с определенными социально-психологическими ожиданиями и санкциями (одни требования к ребенку, другие – к взрослому).

3. **Возрастной символизм** («возрастные обряды», «возрастные стереотипы») – представления о возрастных изменениях в культуре, способы их символизации представителями различных социально-экономических и этнических общностей и групп; система культурных образцов включает в себя следующие элементы:

- *нормативные критерии возраста* – принятая культурой возрастная терминология, периодизация жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов;

- *возрастные стереотипы* – черты или свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;

- *символизация возрастных процессов* – представления о том, как протекают или должны протекать развитие и переход из одной возрастной стадии в другую;

- *возрастные обряды* – ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения слоев, классов, групп;

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

Категория возраста имеет регулятивный статус для практики образования, поскольку определяет цели, задачи, методы и содержание обучения, задает нормы развития на различных возрастных этапах. В силу этого, особое значение для психологии развития имеет понятие «норма развития». Выделяют следующие нормы развития:

- ❖ *среднестатистические нормы;*
- ❖ *социокультурные нормы;*
- ❖ *индивидуально-личностные нормы;*
- ❖ *комбинированные нормы:* учет всех трех видов нормы позволяет сформулировать представление о норме не как о среднем (стандартном), а как о том лучшем, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека (ребенка) при соответствующих условиях.



## Лекция 2. Методы исследования в психологии развития

1. Четыре группы методов научного исследования.
2. Принцип объективности.
3. Этапы научного исследования.
4. Экспериментальный план исследования.

1. Советская психологическая традиция выделяет четыре группы методов научного исследования (по Б.Г. Ананьеву).

Первая группа – **методы организации исследования**: сравнительный, лонгитюдный, комплексный.

Сравнительный метод, или метод поперечных срезов, позволяет сопоставлять показатели людей различных групп и возрастов, отличать младших от старших, норму от патологии, видеть особенности развития ребенка в сравнении с развитием детенышей животных.

Лонгитюдный метод предполагает такую организацию исследования, когда одних и тех же людей обследуют многократно в течении нескольких лет или даже десятков лет.

Комплексный метод – соединение сравнительного и лонгитюдного методов.

Вторая группа – **эмпирические методы сбора научных данных**. Ими пользуются при любой организации исследования. Эта группа методов включает наблюдение и самонаблюдение, эксперимент (лабораторный, естественный и формирующий), психодиагностические методы (тесты, анкеты, вопросники, социометрия, беседы, интервью), анализ процесса и продуктов деятельности (рисунков, сочинений, сказок), биографические методы (анализ событий жизненного пути, изучение мемуаров, документов, свидетельств).

Третью группу методов составляют **способы обработки данных**. Это количественный анализ (математические методы) и качественная характеристика показателей (выделение типических случаев, характерных примеров, вариантов развития, исключений).

Четвертая группа методов – **методы интерпретации**: генетический и структурный.

Генетический метод позволяет проследить развитие психологического процесса или качества, выделить фазы, стадии, критические моменты появления новообразований, показать уровни развития, «вертикальные» связи.

Структурный метод позволяет установить «горизонтальные» зависимости между разными выявленными особенностями, установить положительную или отрицательную корреляцию факторов.

**2. Принцип объективности** проявляется в том, что выводы, полученные в исследовании:

а) не зависят от личных особенностей и пристрастий исследователя и отражают объективные особенности, закономерности, факты онтогенетического развития человека;

б) объективно значимы для психического развития индивида, содержательны;

в) получены в результате применения научного метода исследования;

г) основаны на использовании методик (методов) адекватных предмету исследования;

д) являются результатом интерпретации эмпирических фактов в соответствии с конкретной методологией (теоретической системой), в рамках которой выполняется исследование (оппозиция «теоретическая согласованность – эклектизм»);

е) направлены на решение конкретных (теоретических и/или практических) задач и имеют вполне определенную область своего применения в научных исследованиях и практике.

### **3. Использование научного метода включает 4 этапа:**

1-й этап – постановка проблемы исследования. При этом, проблема должна быть сформулирована конкретно при помощи научных понятий (например: «формирование активного словаря в старшем дошкольном возрасте» или «понимание интонации высказываний...» и т.п.), а не размыто («как дети овладевают языком» и т.п.);

2-й этап – формулировка гипотез относительно изучаемого явления (гипотеза, как правило, имеет более общий характер по сравнению с получаемыми выводами);

3-й этап – проверка гипотезы, включающая в себя: а) сбор данных; б) статистическую обработку данных; в) содержательную интерпретацию данных;

4-й этап – формулировка выводов (в них устанавливаются связи и отношения между выявленными характеристиками, особенностями свойств, процессов психики, личности, причинные зависимости между ними; результаты исследования соотносятся с логикой психического развития индивида в целом и вписываются в общетеоретический и практический контекст).

**4. Экспериментальный план исследования** – это тактика экспериментального исследования, воплощенная в конкретной системе операций планирования эксперимента. Основными критериями классификации планов являются: состав участников (индивид или группа); количество независимых переменных и их уровней; виды шкал представления независимых переменных; метод сбора экспериментальных данных; место и условия проведения эксперимента; особенности организации экспериментального воздействия и способа контроля.

### **Лекция 3. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: биогенетический подход**

1. Теория рекапитуляции С. Холла.
2. Теория конвергенции двух факторов В. Штерна
3. Теория трех ступеней развития ребенка К. Бюллера.
4. Нормативный подход.
5. Психоаналитический подход.
6. Теория объектных отношений.

Существуют разные точки зрения на основные движущие силы и характер психического развития человека. Чтобы не потеряться в «море теорий», **Александр Григорьевич Асмолов** (род. 1949) предложил анализировать их в рамках трех подходов: биогенетического, социогенетического и персоногенетического. Справедливо указывается, что подобное выделение трех подходов носит условный характер, так как ни одна теория в «чистом виде» не может быть отнесена только к одному подходу. Поэтому для более глубокого понимания с содержанием ряда теорий принято знакомится отдельно.

Биогенетический подход выступил исторически первым в объяснении процессов психического развития ребенка. В центре внимания этого подхода находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и т.д.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе. Доминирующие факторы развития – биологические (наследственность).

Наиболее известными теориями биогенетической направленности являются теория рекапитуляции, теория конвергенции двух факторов, теория трех ступеней развития ребенка. К этому подходу также относят теорию психосексуального развития З. Фрейда.

#### **1. Стэнли Холл (1846-1924). Теория рекапитуляции.**

На основании биогенетического закона Эрнста Геккеля (история развития индивидуального организма сжато повторяет основные стадии развития всего ряда предшествующих форм) развил идею построения детских возрастов: ребенок в своем индивидуальном развитии вкратце повторяет главные этапы истории всего человеческого рода. Фактически биологическая детерминация детской психики.

Вильгельм Прейер и Стенли Холл положили начало биогенетическому направлению: ребенок развивается по наследственно predetermined программе, неизбежно проходя исторически намеченные стадии.

С. Холл является основателем педологии – комплексной науки о ребенке.

М. Гетчинсон наиболее полно развил идеи С. Холла и выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми изменяются интересы, потребности и образ жизни ребенка от рождения до взрослости:

1 – период дикости (0-5 лет): стремление к копанью в земле, все, что попадается тянет в рот;

2 – период охоты и захвата добычи (4-12 лет): страх перед чужими, действия тайком, жестокость, игры в прятки и пр.;

3 – период пастушества (9-14 лет): стремление иметь собственное животное, желание строить хижину, шалаши;

4 – земледельческий период (12-16 лет): основная страсть – садоводство;

5 – промышленно-торговый период (14 лет и далее): любимые занятия – обмен, продажа, торговля.

**2. Вильям Штерн (1871-1938). Теория конвергенции двух факторов: наследственности и среды.**

Дискуссия психологов о том, что определяет процесс детского развития – наследственность или среда – привела к возникновению теории конвергенции этих двух факторов.

В. Штерн считал, что психическое развитие – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий, а результат соединения действия этих двух факторов. Теория Вильяма Штерна не противоречила концепции рекапитуляции, он даже уточнил ее, выделяя стадии по-своему, но в центр своих исследовательских интересов ставил духовное развитие ребенка.

Психическое развитие рассматривал как саморазвитие, саморазвертывание задатков, которое направляется и определяется средой, в которой живет ребенок.

**3. Карл Бюллер (1879-1963). Теория трех ступеней развития ребенка: инстинкт, дрессура (развитие навыков), интеллект.**

В основе активности человека лежит стремление получать удовольствие. Инстинкт характеризуется тем, что удовольствие возникает в результате удовлетворения потребности, после выполнения действия.

На уровне навыков удовольствие переносится на сам процесс действия («функциональное удовольствие»). На этапе интеллектуального решения задачи возникает предвосхищающее удовольствие, происходит его переход с «конца в начало», что и является основной движущей силой поведения.

Эта схема была перенесена К. Бюллером на онтогенез, что привело к отождествлению этапов развития ребенка и животного.

**4. Нормативный подход.**

Нормативное направление возникло по запросам практики и на основе успехов экспериментального метода. В соответствии с этим подходом в возрастном развитии человека также решающими выступают наследственные факторы. В процессе развития ребенка упор необходимо делать на контроле соответствия хода развития существующим нормам, стандартам.

Французский психолог **Альфред Бине** (1857–1911) получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку методик, позволяющих выделить детей, которые должны учиться во вспомогательных школах.

Протестировав более тысячи детей, А. Бине вместе с **Теодором Синомом** эмпирически и с учетом успеваемости вывел средний уровень и границы доступных вопросов для каждого паспортного возраста. Для большей точности В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ) путем деления умственного возраста на физический, паспортный возраст и умножения на 100 %. Если числитель и знаменатель совпадают (100 %) – это норма развития, 70 % – нижняя граница нормы, 130 % – верхняя. При значениях ниже 70 % – умственно отсталые дети, выше 130 % – одаренные дети. Детям, отстающим в развитии, рекомендовался особый подход и усиленное питание.

Под влиянием работ Ст. Холла его ученики **Арнолд Гезелл** (1880–1961) и **Льюис Термен** (1896–1993) также разрабатывали нормативный подход к исследованию развития ребенка.

Л.С. Выготский называл концепцию А. Гезелла «теорией эмпирического эволюционизма» и критиковал ее за то, что она трактует социальное развитие ребенка как вид биологического и приспособления ребенка к окружающей среде.

А. Гезелл обратил внимание на то что с возрастом темпы развития снижаются, но не смог объяснить эту закономерность, поскольку отождествлял развитие с ростом, подчеркивал зависимость развития от созревания, ограничивался только количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводил развитие к простому увеличению «прироста поведения», не учитывая качественных изменений при смене этапов развития. Впервые использовал кино-фоторегистрацию возрастных изменений моторной активности, речи ребенка, а также полупрозрачное стекло (знаменитое «зеркало Геззела», которое широко используется и сейчас), ввел в психологию метод лонгитюдного исследования психического развития, впервые использовал близнецовый метод для анализа связи между созреванием и научением.

Л. Термен создал метод для изучения умственных способностей, для измерения которых ввел понятие «коэффициент интеллектуальности» и положение про то, что он остается неизменным на протяжении жизни человека. Проводил экспериментальные исследования, в которых искал зависимость интеллекта от возраста, пола, расы, статусу семьи, образования родителей и др. В 1921 году Л. Термен отобрал 1500 одаренных детей с коэффициентом интеллекта от 140 % и выше и провел уникальное лонгитюдное исследование этих детей в течение 50 лет. Было установлено, что одаренность наблюдается у тех, кто отличается здоровьем, высокой умственной работоспособностью и более высоким уровнем образования. Выявилась также зависимость интеллекта от возраста, пола, порядка рожде-

ния, социально-экономического статуса семьи, уровня образования родителей. Однако однозначных решений найдено не было.

### **5. Психоаналитический подход. Теория психосексуального развития З. Фрейда.**

Психоанализ, теорию психосексуального развития **Зигмунда Фрейда** (1856–1932) также относят к биогенетическому подходу.

Ортодоксальный психоанализ – это разработанные З. Фрейдом 1) метод лечения психических расстройств; 2) учение о бессознательных психических процессах.

Стержнем всей системы психоанализа является предложенная З.Фрейдом структурная модель личности, базирующая на т.н. топографической модели психики, включающей три слоя – сознательный, предсознательный и бессознательный. Уровень сознания – это мысли, ощущения, переживания, которые человек осознает в данный момент времени. Предсознательное включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание. Бессознательное – самая глубокая и значимая область психического, содержащая инстинктивные влечения, желания, воспоминания, другой материал, выход которого на сознательный уровень сопряжен с чувством угрозы, беспокойства, тревоги. Структура личности, по Фрейду, состоит из трех компонентов – Ид (Оно), Эго (Я) и Супер-эго (Сверх-Я). Ид функционирует целиком в бессознательном и фактически является энергетической основой личности. В нем содержатся врожденные бессознательные инстинкты, которые стремятся к своему удовлетворению, разрядке и облегчению болезненного напряжения любой ценой. Поэтому Ид управляется принципом удовольствия. На этапе созревания и развития, а также вследствие взаимодействия с внешним миром, часть Ид претерпевает изменения и превращается в Эго. Эго следует принципу реальности и действует посредством вторичного процесса. Цель принципа реальности – предотвращать разрядку напряжения до тех пор, пока не будет обнаружен подходящий объект. Супер-эго включает моральные запреты, нормы, традиционные ценности и идеалы общества.

По мнению З.Фрейда существуют два основных врожденных инстинкта – инстинкт жизни (либидо) и инстинкт смерти (мортидо). Они являются каналами, по которым проходит энергия, формирующая поведение человека. Специфическая энергия, связанная с инстинктом жизни – либидо – это основа развития человека. В процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо. В связи с этим выделяются пять последовательных стадий психосексуального развития: оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная. Либидозную энергию Фрейд считал основой развития не только индивида, но и человеческого общества.

### **6. Теории объектных отношений**

Теория объектных отношений – система психологических взглядов, существующая в рамках психодинамического подхода, отталкивающаяся

от предположения, что психика состоит из «внутренних объектов», представляющих собой интернализированные внешние объекты: людей и элементов их функционирования. В рамках этой модели психические функции объясняются с точки зрения отношений между внутренними объектами, а главной мотивирующей силой в человеческом поведении является стремление к взаимоотношениям. Согласно этой теории психика состоит из элементов, взятых из внешних, первичных аспектов функционирования других людей. Это происходит через посредство процессов интернализации. Такая модель психики объясняет психические функции с точки зрения отношений между различными интернализированными элементами. Отчасти, теория объектных отношений проистекает из наблюдений самого З. Фрейда относительно влияния объектов на развитие Я. Но Фрейд не считается объектным теоретиком, поскольку его классическое понятие объекта, это то, что помогает удовлетворить требования Оно (как еда удовлетворяет голод).

**Мелани Клайн** (1882–1960) была одной из тех, кто стоял у истоков теории объектных отношений. Ее теория во многом возникла из наблюдений за ее собственными детьми и из анализа других детей, многих из которых она рассматривала как психотиков. Одним из базовых положений в ее теории является конфликт, исходящий из изначальной борьбы между инстинктами жизни и смерти. Этот конфликт является врожденным и проявляется с момента рождения. Рождение рассматривалось как сокрушающая травма, которая дает начало постоянно сопутствующей тревожности и в отношениях с окружающим миром. Первым объектом ребенка, присутствующим в его разуме как объект, изначальное отделенный от Я, согласно М. Клайн, является материнская грудь, которая, в силу сопровождающей тревоги, ощущается как враждебный объект.

Взгляды **Анны Фрейд** (1895–1982) на развитие объектных отношений сформировались на основе ее наблюдений за младенцами и маленькими детьми Хэмпстедского детского дома, надолго разлученными с родителями (1942). Она описывает младенцев в первые несколько месяцев жизни как управляемых ощущениями своих физических нужд, так что основная функция матери в этот период – удовлетворение этих нужд. Она указывает, однако, что малыши, разлученные со своими матерями, уже на этой ранней стадии развития обнаруживают признаки расстройства, отчасти объяснимые нарушением порядка жизни и отчасти утратой специфической близости с матерью. Во втором полугодии жизни отношения с матерью выходят за рамки, определяемые физическими потребностями. А. Фрейд полагала, что на втором году жизни привязанность между матерью и младенцем достигает полноты развития, приобретая силу и многообразие зрелой человеческой любви, и все инстинктивные желания ребенка сосредотачиваются на его матери. На следующей стадии, между тремя и пятью годами, неизбежные разочарования эдипова периода и переживание утраты любви родителей, усиленно стремящихся «цивилизовать» ребенка, делают

его легко раздражающимся и гневливым. Моментные яростные желания смерти родителей, словно подтверждаясь разлукой, вызывают огромное чувство вины и сильнейшее страдание. В Хэмпстедском военном детском доме Анна Фрейд видела, как это страдание примешивается к радости ребенка от встречи с родителями, когда такая встреча бывает возможна. Она поняла, что интенсивность страдания, связанного с сепарацией, может серьезно повлиять на будущую адаптацию, и назвала возможные последствия сепарации для каждой фазы развития. Во многих из своих наблюдений Анна Фрейд была проникательна и оказалась поразительно близка к современным исследованиям развития.

**Джон Боулби** (1907–1990) начал свою работу в Военном детском доме Анны Фрейд, в то же время испытал большое влияние идей М. Кляйн. Его акцент на привязанности младенца оказал плодотворное действие на исследования младенческого развития. Теория Боулби стала особенно популярна среди возрастных психологов, изучавших поведение, обусловленное привязанностями. Дж. Боулби внес значительный вклад в теорию отношений матери и младенца. Боулби критиковал психоаналитическую теорию за то, что в ней на первый план выводится базовая потребность младенца в пище, а привязанность к матери рассматривается лишь как вторичная потребность. По его мнению, для младенца самое главное ненарушенная привязанность к матери. Он считал, что предрасположение к привязанности – биологически обусловленная врожденная инстинктивная система реакций – столь же важный мотиватор поведения младенца, как потребность в оральном удовлетворении, если не важнее.

**Рене Спитц** (1887–1974) был пионером исследовательского наблюдения за младенцами, направленного на улучшение понимания ранних объектных отношений и того, как взаимодействие с другими влияет на происхождение и функционирование психических структур. Вскоре после II Мировой Войны Р. Спитц провел ряд наблюдений за младенцами в детских домах и приютах, где они получали достаточную физическую заботу от постоянно обслуживающего их лица, но мало стимуляции и любви. Съёмки Р. Спитца эмоционально не питаемых, отстающих в развитии малышей, пустым взглядом смотрящих в камеру, драматически иллюстрируют разрушительные последствия лишения младенцев матери. Кроме нарушения объектных отношений, Р. Спитц документально продемонстрировал у этих младенцев дефекты инстинктивной жизни, Эго, когнитивного и моторного развития и показал, что в экстремальных случаях лишения матери ведет к смерти ребенка.

Для частичной эмоциональной депривации Р. Спитц ввел термин «анаклитическая депрессия». Он пришел к выводу, что потребность в контакте появляется у ребенка в возрасте 6 месяцев. Именно тот факт, что до полугода младенец имел контакт с любящей матерью, а потом его лишился, является причиной возникновения анаклитической депрессии. Если мать возвращается до истечения срока три-пять месяцев с момента разлу-



ки, то младенец выздоравливает. Более длительная разлука с любимым объектом в случае, когда другие объектные отношения за это время не возникают, приводит к необратимым изменениям в психике ребенка, ребенок не развивается нормально физически, умственно и духовно. Эту полную депривацию Р. Спитц называл «госпитализм».

Р. Спитц развил свои идеи с помощью лабораторных экспериментов. В контексте широко известной работы Харлоу с детенышами обезьян он ввел концепцию реципрокности матери и младенца (1962). В упомянутом исследовании обезьяньих детенышей вскармливали с помощью суррогатных матерей проволочных каркасов с бутылочками внутри, некоторые из которых были покрыты махровой тканью. Р. Спитц пришел к выводу, что аффективная реципрокность между матерью и младенцем стимулирует младенца и позволяет ему исследовать окружающий мир, способствуя развитию моторной активности, когнитивных процессов и мышления, интеграции и формированию навыков. Он понимал реципрокность матери и младенца как сложный многозначный невербальный процесс, аффективный диалог, который является большим, чем просто привязанность младенца к матери и связь матери с младенцем. Р. Спитц также уделил особое внимание ранним стадиям развертывания объектных отношений и компонентам, необходимым для установления либидинозного объекта, о наличии которого младенец ясно дает понять предпочтением матери всем остальным объектам.

#### **Лекция 4. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: социогенетический подход**

1. Научные школы социогенетического подхода.
2. Эпигенетическая теория Э. Эриксона.
3. Бихевиоризм и теории социального научения.
4. Экологическая теория У. Бронфенбреннера.

**Социогенетический подход** характеризуется акцентированием внимания на изучении процессов социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций. Доминирующий фактор развития – социальный (среда), т.е. в качестве основной детерминанты психического развития человека признается социум, культура, общество.

Среди направлений, представляющих данный подход можно назвать следующие: французская социологическая школа (Э. Дюркгейм, П. Жане), французская генетическая психология (А. Валлон, Р. Заззо), американская школа культурной антропологии (Ф. Боас, М. Мид), межкультурные исследования в когнитивной психологии (Дж. Брунер), эпигенетическая кон-

цепция Э. Эриксона. К этому подходу относят также бихевиоризм и различные варианты теорий научения (Б. Скиннер, А. Бандура).

**1. Французская социологическая школа.** Эмиль Дюркгейм (1858–1917) отводил решающую роль в развитии ребенка коллективным представлениям больших общностей людей (целостная система идей, обычаев, верований, моральных установок, общественных институтов, письменности и т.п.), которые не зависят от конкретного индивида и носят всеобщий характер. Усвоение социального опыта происходит благодаря *подражанию*. В данной теории описан механизм интериоризации (переход внешнего во внутреннее) как механизм формирования внутреннего мира ребенка.

Крупнейшим представителем социологического направления был французский психолог **Пьер Жане** (1859–1947). Он считал, что основа психики – действие, утверждал, что психика человека социально обусловлена, ее развитие происходит в системе многообразных связей с природой и обществом. Эти связи есть действия как форма отношений человека к миру, из них главные – сотрудничество и взаимоотношения между людьми. П. Жане выделяет 8 уровней развития человека, которые связаны с эффективностью взаимодействия человека с миром. Идея о генетической связи интеллекта с действием получила развитие в трудах Ж. Пиаже. Характеристика социальной природы действия и деятельности в целом была разработана в советской психологии (Д.Б. Эльконин, А.Е. Леонтьев и др.).

**Французская школа генетической психологии** (Анри Валлон (1879–1962)) уделяла внимание развитию отдельного индивида в *конкретных* социальных условиях. Ребенок от рождения беспомощен и нуждается в помощи взрослого. Таким образом, ребенок изначально есть существо социальное. Особое значение для формирования внутреннего мира ребенка имеют отношения к нему других людей и способы их поведения, благодаря которым формируется социальное общение (эмоция рассматривалась как первая форма такого общения). Развитие ребенка включает качественные изменения его внутреннего мира. Переход от одной стадии к другой совершается через кризисы развития. **Рене Заззо** (род. 1910) исследовал взаимодействие факторов наследственности и среды в психическом развитии. Наследственность человека пластична, что обеспечивает высокую степень обучаемости индивида. Особенно сильно ее влияние на начальных этапах развития.

**Американская школа культурной антропологии.** Ее основатель – **Франц Боас** (1858-1942), антрополог, этнограф, лингвист. В этой школе проводились сравнительные исследования общественной жизни и культуры различных народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития; утверждалась культурная обусловленность развития сознания и личности; производился сравнительный анализ процессов взросления у разных народов.

Согласно исследованиям **Маргарет Мид** (1901–1978), характер и способности людей во многом определяются тем, чему они учились, устройством общества, требованиями социальной жизни. В работе «Культура и мир детства» М. Мид показала особенности социализации детей в примитивных обществах на Новой Гвинее. Дети не знают школы, игры, они вместе со взрослыми заняты сбором дикорастущих плодов для пищи. И общество не знает конфликтов подросткового возраста, детская взрослость признается изначально. Иной уклад жизни – иной путь формирования личности.

В исследованиях **Джерома Брунера** (1915–2016) доказывалось, что психическое развитие человека происходит в процессе усвоения средств культуры (языка, символов, ценностей), которые определяют способы переработки информации, влияют на его восприятие, мышление и пр. Основными способами познания при этом являются – предметные действия, образы и символы, – возникающие в соответствующих возрастах.

**Джеймс Болдуин** (1924–1987) в своей работе «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» показал, что в развитии ребенка переплетаются врожденные и приобретенные качества. Человек не может не выполнять требований окружающих и усваивает моральные нормы («санкции») общества; это могут быть нормы узкого семейного круга и социума, народа в целом. Быть хорошим – значит быть одобряемым в своем круге. Общество влияет на эмоциональное и нравственное развитие ребенка и прежде всего на самооценку. Джеймс Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей, обозначив три стадии: развитие врожденных двигательных рефлексов, развитие речи, развитие логического мышления. Он выделил и механизмы развития мышления: ассимиляцию (усвоение воздействий среды) и аккомодацию (изменение организма). Эти идеи о сложном характере мышления получили дальнейшее развитие в работах Жана Пиаже.

## **2. Эпигенетическая теория Э. Эриксона**

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в концепции **Эрика Эриксона** (1902–1994). Свою теорию Э.Эриксон назвал эпигенетической. По биологическому закону эпигенеза стадии предопределены природой, но содержание каждой зависит от условий жизни. Развитие личности зависит от биологических процессов, психологического накопления опыта и культурной организации взаимодействия людей. Этот процесс не ограничивается ранним детством, а продолжается всю жизнь. В результате воздействия биологических и социальных факторов у человека формируется стержневое образование – психосоциальная идентичность. Психосоциальная идентичность – это принятие человеком целостного образа своего «Я» в единстве и с учетом многообразных социальных связей. Она выступает условием психического здоровья и полноценной жизни человека.

Э. Эриксоном выделяется восемь стадия психосоциального развития. Каждая стадия развития определяется кризисной ситуацией, которая

должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По мнению Э. Эриксона, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития. В зависимости от того, справляется или не справляется человек с задачами конкретного возрастного периода, у него формируются положительные (прогрессивные), либо отрицательные (регрессивные) психические новообразования (качества) (Таблица 1).

Таблица 1 – Этапы психосоциального развития по Э. Эриксону

Возраст	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
От рождения до 1 года	Орально-сенсорная	Могу ли я доверять миру?	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность	Доверие
			Отсутствие поддержки, депривация, непоследовательность	Недоверие
От 2 до 3 лет	Мышечно-анальная	Могу ли я управлять собственным поведением	Разумная дозволенность, поддержка	Автономия
			Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия	Сомнение
От 4 до 5 лет	Локомоторно-генитальная	Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?	Поощрение активности, наличие возможностей быть активным	Инициативность
			Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Вина
От 6 до 11 лет	Латентная	Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания	Трудолюбие
			Плохое обучение, отсутствие руководства и поддержки	Чувство неполноценности

Продолжение таблицы 1

От 12 до 18 лет	Отрочество и юность	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции	Внутренняя устойчивость, наличие четко определенных половых моделей для подражания	Идентичность
			Неясность цели, нечеткая обратная связь, неопределенные ожидания	Смещение ролей
Ранняя взрослость	молодость	Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?	Душевная теплота, понимание, доверие	Близость
			Одиночество, остракизм	Изоляция
Взрослость	Средняя взрослость	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Целеустремленность, продуктивность	Генеративность
			Обеднение личность жизни, регрессия	Стагнация
Зрелость	Поздняя зрелость	Доволен ли я прожитой жизнью?	Чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности	Целостность Эго
			Отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью	Отчаяние

### 3. Бихевиоризм и теории социального научения

*Бихевиоризм* – направление теоретической и экспериментальной психологии, основывающееся на схеме S–R (стимул–реакция). Оно сформировалось в американской психологии на основе идей Ивана Петровича Павлова, Джона Уотсона, Эдварда Ли Торндайка. Представители этого направления – **Эдвард Толмен** (1886– 1959), **Беррес Скиннер** (1904–1990), **Нил Миллер** (1909–2002), **Джон Доллард** (1900–1980) и другие. В бихевиоризме изучаются условия формирования, закрепления, исчезновения привычек, навыков, поведенческих образцов. Личность приравнивается к промежуточным переменным между стимулом и реакцией. Не отрицая врожденных факторов, представители бихевиоризма изучают прежде всего наблюдаемое поведение и определяющие его факторы среды.

Формирование личности рассматривается как результат научения: подкрепления одних типов поведения и угашения других. Основные типы научения: классическое (И.П. Павлов), оперантное (Б. Скиннер), угашение (И.П. Павлов), имитация (А. Бандура). Изучение движущих сил развития личности выступает как анализ физиологических механизмов влечений.

Различают первичные (физиологические) и вторичные (психологические) побуждения. Развитие личности происходит в процессе дифференциации, иерархизации побуждений, формирования новых образцов поведения на основе подкрепления. Вторичные побуждения постепенно становятся ведущими. Система подкреплений также усложняется: первичные подкрепления утрачивают свою роль. Реакции дифференцируются, обобщаются на основе речи, приобретают внутреннюю организацию.

### **Социально-когнитивная теория А. Бандуры**

Социально-когнитивная теория – это теория второй половины XX века, разрабатываемая в трудах **Альберта Бандуры** (род. 1925). Несмотря на то, что ее нередко относят к бихевиористским теориям личности, она предполагает принципиально другое, отличное от бихевиоризма представление о личности. Эта теория особо подчеркивает совместное взаимодействие и взаимовлияние среды, поведение и личностных факторов, в которых особое место отводится когнитивным процессам, обеспечивающим ментальный самоконтроль и самоэффективность личности. Среда или окружение с социально-когнитивной теории оказывают влияние на личность в той же мере, в какой личность влияет на среду и формирует среду, а среда формирует личность. Это непрерывное взаимодействие сил создает некое равновесие между свободой и детерминизмом в этой теории. Человеческое поведение, согласно взглядам А. Бандуры, по большей части усваивается прежде всего путем овладения паттернами поведения. Социальное поведение личности формируется путем наблюдения за поведением других или на основании примера. Именно в ходе наблюдения личность научается имитировать поведение и моделировать себя по выбранной модели научение происходит тогда, когда включаются детерминанты регуляции индивидуального поведения в форме двух видов подкреплений – «косвенного (внешнего) подкрепления» и «самоподкрепления».

Важное место в социально-когнитивной теории занимают понятия «саморегуляция», «самоконтроль» и «самоэффективность». Обосновывается ведущая роль в научении и организации поведения личности ее уникальной способности к саморегуляции (три компонента саморегуляции: самонаблюдение, самооценка и самоответ). Самоэффективность личности подразумевает осознанную способность человека справляться со специфическими и сложными ситуациями и оказывать влияние на эффективность деятельности и функционирования личности в целом. Представителями социально-когнитивной теории проведены многочисленные исследования, подтверждающие важность научения посредством наблюдения детей за родителями (например, в приобретении и модификации ими агрессивного поведения, в полоролевом развитии, формировании навыков общения, формировании самоэффективности как важнейшей составляющей личностного роста). В этой теории разработана единая концепция управ-

ления поведением личности посредством формирования умений и навыков самоэффективности и самоконтроля.

### **Теория социального научения Дж. Роттера**

Теория социального научения – когнитивная теория личности второй половины XX века, разработанная американским психологом **Джулианом Роттером** (1916-2014). Согласно этой теории, социальное поведение личности можно исследовать и описать с помощью понятий «поведенческий потенциал», «ожидание», «подкрепление», «ценность подкрепления», «психологическая ситуация», «локус контроля». В теории социального научения предлагается формула для прогноза поведения личности, базирующаяся на основных понятиях теории:

Поведенческий потенциал = ожидание + ценность подкрепления.

Одним из базовых понятий в теории является интернально-экстернальный «локус контроля», базирующийся на положении, что люди различаются по тому, как и где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями (которые могут регулироваться внешними факторами (экстернальный локус контроля) или собственными усилиями (интернальный локус контроля)).

### **4. Экологическая модель развития Ури Бронфенбреннера**

Как утверждает Грейс Крайг, «сегодня, возможно, самой влиятельной моделью развития» стала *модель экологических систем*, предложенная американским психологом-необихевиористом Ури Бронфенбреннером (1917–2005). Согласно этой модели, развитие человека – это динамический процесс, идущий в двух направлениях. С одной стороны, человек сам структурирует 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.



Рисунок 1 – Экологическая модель социальных влияний  
У. Бронфенбреннера

Первая из них – это **микросистема**. Она включает самого субъекта и его ближайшее окружение: 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.

В современной зарубежной психологии подчеркивается взаимодействие наследственных признаков и характеристик социальной среды. Считается, что наследственно определен диапазон развития какого-либо свойства (например, музыкальных или спортивных способностей), а внутри этого диапазона степень развития свойств зависит от условий среды (америк. ученые Лоуренс Первин, Оливер Джон).

## **Лекция 5. Основные теории психического развития в зарубежной психологии: персоногенетический подход и когнитивные теории развития**

1. Персоногенетический подход.
2. Когнитивный подход.

### **1. Персоногенетический подход**

Сторонники персоногенетического подхода исследуют проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирование человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, поиска смысла жизни, раскрытия индивидуальности. Доминирующий фактор развития – активность личности.

К этому подходу относят гуманистические теории А. Маслоу, К. Роджерса, а также взгляды Б. Спока, Ш. А. Амонашвили, А. Менегетти.

Гуманистическое направление (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) сложилось во второй половине XX века, когда недостатки теории бихевиоризма и психоанализа стали очевидными. Представители гуманистического направления отрицали трактовку личности как простой реактивной системы, находящейся в зависимости от темных бессознательных влечений. Примитивной они считают также теорию приспособления человека к окружающей среде. Основа развития личности – стремление к личностному росту, самоактуализация. Каждая личность по-своему уникальна. Эти понятия стали базовыми в гуманистической психологии.

**Абрахам Маслоу** (1908–1970) считал наиболее ценным в психике самость личности, ее стремление к саморазвитию, а изучать психологию надо на выдающихся личностях, а не на невротиках. Он исследовал восемнадцать выдающихся личностей (в их числе А. Линкольн, А. Эйнштейн, Б.

Спиноза, В. Джеймс и др.) и пришел к мысли, что существует иерархия потребностей – без удовлетворения низших потребностей нельзя реализовать высшие. Соотношение потребностей можно представить в виде пирамиды. В ее основании – физиологические потребности (пища, вода, сон). Затем потребности в безопасности (стабильность, порядок), в любви и принадлежности (семье, другу), в уважении (признании) и, наконец, высшая потребность – в самоактуализации способностей. Это цель личностного характера. Уравновешивание, приспособление к среде, защитные механизмы – все это мешает самоактуализации и не может быть причиной развития. Самоактуализация – это процесс постоянный, это способ проживания, а не единичное достижение, пик ее – *переживание полноты жизни*.

**Карл Роджерс** (1902–1987) развил и конкретизировал теоретические положения А. Маслоу в терапевтической практике. Центральной для К. Роджерса оставалась идея ценности и уникальности человеческой личности. Главное для личности – ее собственный опыт, ее феноменальное поле. Степень тождественности опыта (поля) реальной действительности К. Роджерс назвал *конгруэнтностью*. Нарушение конгруэнтности создает напряженность, тревожность, невроз. В своей психотерапии, центрированной на клиенте, К. Роджерс соединил идею конгруэнтности и самоактуализации личности, подводя клиента к самосознанию, выбору, самооценке, осознанию себя и окружающей реальности. В структуре Я он считает главной самооценку. В воспитании, в общении главное – не навязывать ребенку своих решений и идеалов, не мешать проявлению его интересов, самости, иначе он не добьется успеха ни в чем. Главное – помочь ребенку осознать свое истинное Я.

Идеи К. Роджерса стали основой гуманистической педагогики **Бенджамина Спока** (1903–1998), поборника свободного воспитания в семье. По теории Спока воспитано поколение, которое стали называть «спокированные дети».

На идеи К. Роджерса опирается грузинский психолог **Шалва Александрович Амонашвили** (род. 1931). Создавая педагогику сотрудничества, он строит весь учебный процесс на основе свободного выбора учениками темы урока и содержания заданий. Однако выбор направляется учителем с помощью дидактических приемов. Учитель подчеркнуто эмоционально встречает успехи ребенка, стремясь развить у него положительную самооценку.

Ш.А. Амонашвили считает, что ребенок рождается на свет с определенными задатками и особой миссией. Это дары Бога. Ему надо помочь реализовать себя, свои возможности и призвание, и тогда свой опыт, поступки и свершения он принесет как дары Богу. Идея божественного предназначения не получила особого развития, но характер общения учителя с детьми и великолепный набор педагогических приемов Ш.А. Амонашвили

направлены на то, чтобы обеспечить ребенку самоактуализацию, самоуважение и усвоение вечных ценностей добра и красоты.

В рамках персонотенетического подхода можно также рассмотреть положения отдельного направления в психологии – онтопсихологии – теории современного итальянского психолога **Антонио Менегетти** (род. 1936). Онтопсихология, или «психология бытия», рассматривает человека как активного субъекта жизни, выделяя два способа его отношения к жизни: 1) как к неуправляемому стихийному процессу, в котором необходимо бездумно подчиняться доминирующим тенденциям или воле большинства; 2) как к сознательному поиску и творению себя, своей жизни и жизни общества. Главной целью онтопсихологии является выработка у человека второго – творческого, нравственного отношения к собственной жизни. Практической целью онтопсихологии является достижение аутентичности человека, соответствия его своей собственной природе. Открытие для человека возможности действовать в гармонии с внутренними законами, развитие разума Души.

А. Менегетти считает, что в основе человеческой природы лежит строго определенный замысел, который и обуславливает индивидуальное своеобразие человека, создает рамки его самореализации. Сущность этого замысла определяется энергетическим ядром Ин-се (априорный порядок, сущность в себе). Ядро человека положительно, происходит от жизненной Вечности. В пространстве этого ядра есть все: существование, дух, я. То, что является сознательной частью этого ядра должно работать, решая проблемы жизни, и развивать свой потенциал, чтобы максимально реализоваться. Человеческое сознание должно угадать этот код природы, стать максимально адекватным ей. Однако в каждом конкретном случае человеку трудно установить контакт со своим Ин-се из-за деформирующего влияния воспитания и культуры. Сформировавшиеся фильтры восприятия, как кривое зеркало, искажают реальность и приводят к саморазрушению.

Личность становится сознательной уже после того, как она сформирована другими личностями: семьей, школой и др. Таким образом, А. Менегетти выделяет наличие двух составляющих личности – априорное «Я», истинное внутренне Я, и сознательно-логическое «Я», как более позднее образование сознательной личности, несущее отпечаток воздействия социума и опыта жизни.

Главная цель развития – скорректировать способность сознания к отражению изначального замысла природы и соответствия этому замыслу, т.е. поддерживать сознательный и оперативный контакт с Ин-се, научиться принимать на себя ответственность за свою жизнь, стать творцом и создателем себя самого.

## **2. Когнитивные теории развития**

Отдельно следует рассмотреть когнитивные теории развития. Психологи когнитивного направления исследуют познавательную деятельность челове-

ка в основном путем наблюдения. Они считают, что люди не просто реагируют на сигналы, но организуют, структурируют впечатления и придают им определенный смысл. Для них развитие есть совершенствование способов обработки информации или интеллектуальных структур. Человек не просто реагирует, он исследует мир все более рациональными способами.

Один из известных когнитивистов США – **Джером Брунер** (1915-2016). По мнению Дж. Брунера, интеллект ребенка вначале выражен в действиях, затем в образах-представлениях и, наконец, в слове. И эти формы интеллекта далее сосуществуют. Интеллект зависит прежде всего от содержания обучения. Интеллект может формироваться двумя путями: на основе развития абстрактного мышления, что важно для общества с индустриальным производством, и на основе совершенствования сенсорных систем, умения чувствовать природу, что важно для занятий охотой и скотоводством. Важнейшие способы усвоения информации дает язык, в нем представлены свойства предметов и категории явлений, благодаря ему происходит классификация, упорядочение знаний. Однако для дальнейших качественных изменений в мышлении надо научиться использовать и другие способы получения информации (например, символы математики и вычислительной техники). Дж. Брунер возглавлял Всеамериканскую комиссию по пересмотру содержания и методов обучения в школе, добиваясь, чтобы учили не фактам, а структуре науки, заложенной в системе базовых понятий. Именно в обучении он видел причину развития интеллекта. В этом его концепция превосходит Ж. Пиаже и сближает с последователями Л.С. Выготского.

**Жан Пиаже** (1896–1980) – яркий представитель когнитивного направления и детской психологии в целом, объединивший биологию с наукой о происхождении знания (эпистемологией). Ж. Пиаже, ученик П. Жане, в начале XX века работал вместе с А.Бине и Т. Симоном в их парижской лаборатории по разработке тестов. Его привлекли не нормативы, а закономерности ошибочных ответов, и он применил метод клинической беседы или зондирующего интервью, чтобы выявить, что скрыто за неправильным ответом.

По мнению Ж. Пиаже, развитие интеллекта является основной линией психического развития, во многом определяющее другие сферы.

Основа психики – действия самого человека. Они организованы, структурированы и образуют *схемы*, то есть способы обработки информации, меняющиеся по мере взросления человека и накопления опыта. Схемы бывают вначале сенсомоторные (когда познают предмет через действия с ним), потом когнитивные, которые больше напоминают понятия (когда пытаемся определить, что это, для чего предназначено). Схема вырабатывается в действиях человека. Жан Пиаже считал, что благодаря интеллекту человек способен создавать правильные, адекватные миру схемы, которые помогают ему успешно адаптироваться.

При восприятии поступающей информации человек может использовать два механизма: ассимиляцию и аккомодацию.

*Ассимиляция* – процесс включения новой информации в уже существующие у индивида схемы.

*Аккомодация* – процесс изменения представлений, мыслительных операций при поступлении новой информации и невозможности ее объяснения при помощи имеющихся схем.

Развитие интеллекта Ж. Пиаже рассматривает как форму адаптации к среде путем уравнивания ассимиляции и аккомодации, усвоения информации и совершенствования схем, способов ее переработки. Это позволяет человеку выжить как биологическому виду. При этом, подчеркивая роль собственных усилий ребенка, Ж. Пиаже явно недооценивал влияния взрослых, социальной среды.

Развитие интеллекта стадийно и проходит 4 этапа:

I. Сенсомоторный интеллект (от 0 до 2 лет).

II. Дооперациональная стадия (2-7 лет).

III. Стадия конкретных операций (7-11 лет).

IV. Стадия формальных операций (от 12 до 14-15 лет).

Ж. Пиаже считал, что стадии определяются биологическими законами созревания нервной системы. Важно не ускорять прохождения стадий, а предоставить ребенку достаточное количество учебных материалов, чтобы ни одна область интеллекта не осталась неразвитой.

### **Теория развития морального сознания Л. Кольберга**

Лоренс Кольберг продолжил эксперименты Жана Пиаже, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказов и обосновать свои суждения. Использовались рассказы, содержащие сложные конфликты морального порядка, требующие разрешения. Оказалось, что на разных возрастных этапах дети по-разному решают нравственные проблемы. Обобщив экспериментальный материал, Л. Кольберг выделяет шесть стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый – доморальный уровень. Нормы морали для ребенка нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослым, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (I стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (II стадия).

Второй уровень – конвенциональная мораль. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми.

Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для III стадии, на авторитет - для IV. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень – автономная мораль. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т. е. внутренними.

Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом (V стадия), потом – на общечеловеческие этические принципы (VI стадия).

## **Лекция 6. Теории психического развития в советской психологии: культурно-историческая теория Л.С. Выготского**

1. Понятие высших психических функций, механизм их развития.
2. Обучение и развитие в теории Л.С. Выготского. Понятие зоны ближайшего развития.
3. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование», «кризис».
4. Закономерности психического развития.
5. «Школа Выготского».

1. Теория культурно-исторического развития высших психических функций разрабатывалась **Львом Семеновичем Выготским** (1896–1934) и его школой.

Следуя идее общественно-исторической природы психики, Л.С. Выготский совершает переход к трактовке социальной среды не как «фактора», а как «источника» развития личности. В развитии ребенка существует две переплетенные линии. Первая следует путем естественного созревания. Вторая состоит в овладении культурными способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (язык, письмо, система счисления).

Овладение ребенком связью между знаком и значением, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых психологических функциональных систем, которые лежат в основе высших психических процессов и принципиально отличают поведение человека от поведения животного.

**Низшие («натуральные») психические функции** - натуральные психические функции, обусловленные генотипом и формирующиеся под воздействием наследственных факторов.

**Высшие («культурные») психические функции** – сложные психические процессы, возникающие под влиянием социальной среды и характеризующиеся опосредованностью, осознанностью и произвольностью.

Опосредованность развития человеческой психики «психологическими орудиями» характеризуется еще и тем, что операции употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время имеет форму внешней деятельности, т.е. превращается из интерпсихической в интрапсихическую.

Это превращение имеет несколько стадий. Начальная связана с тем, что другой человек (взрослый) с помощью определенного средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо «натуральной», произвольной функции. На второй стадии ребенок сам уже становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На следующей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он – к ним. Т.о., пишет Л.С. Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс **интериоризации**, «вращения» функции вовнутрь.

Интериорируясь, «натуральные» психические функции трансформируются и «сворачиваются», приобретают *автоматизированность, осознанность и произвольность*. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – процесс **экстериоризации** – вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

2. Т.о. Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущей роли обучения в психическом развитии.

Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальная догадка Л.С. Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то обучение является хорошим, которое идет впереди развития, упреждает его.

Понятие **зоны ближайшего развития** вводится Л.С. Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Когда эти процессы будут сформированы и окажутся «вчерашним днем развития», их можно будет диагностировать с помощью тестовых заданий. Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими задачами, мы определяем **актуальный уровень развития** (Рис. 2). Потенциальные возможности ребенка, т.е. зону ближайше-

го развития, можно определить в совместной деятельности, помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая наводящие вопросы, объясняя принцип решения, начиная решать задачу и предлагая продолжить и т.д.). У детей с одинаковым актуальным уровнем психического развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно все похожие задачи. Другому трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный его уровень, но и «завтрашний день» – зону ближайшего развития.

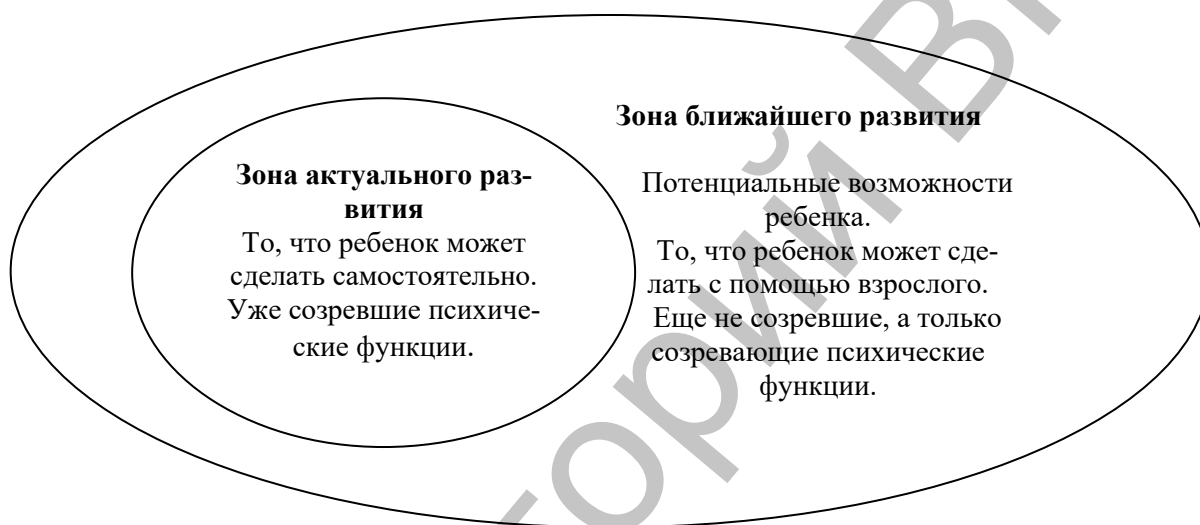


Рисунок 2 – Уровни развития ребенка

В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы одной социальной ситуации развития и возникновения другой сменяются критическими периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований.

**Социальная ситуация развития** – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой, которое определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

**Новообразование возраста** (психические новообразования) – психологические образования, которые активно развиваются и отчетливо проявляются на определенном возрастном этапе под воздействием ведущей деятельности.

**Кризис** – период интенсивных, резких изменений в психике человека, переход от одной возрастной стадии к другой.

Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступатель-



ном движении по пути дальнейшего развития ребенка. Видимое поведенческое неблагополучие ребенка в критическом возрастном периоде не закономерность, а скорее свидетельство неблагоприятного течения кризиса, отсутствие изменений в негибкой педагогической системе, которая не поспевает за быстрым изменением личности ребенка.

Кризисы и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности – младенческий возраст (2 месяца – 1 год) – кризис 1 года – раннее детство (1-3 года) – кризис 3 лет – дошкольный возраст (3-7 лет) – кризис 7 лет – школьный возраст (7-13 лет) – кризис 13 лет – пубертатный возраст (13-17 лет) – кризис 17 лет.

**3.** Психическое развитие всегда имеет индивидуальные особенности. В тоже время Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности или особенности детского развития.

**1. Цикличность развития.** Психическое развитие представляет собой чередование периодов подъема, интенсивных изменений в психике и периодов замедления, затухания. Такая цикличность развития характерна как для отдельных психических функций, так и для развития психики ребенка в целом. Темп и содержание развития в каждом возрастном периоде имеют свою специфику, а потому ценность каждого года или месяца жизни различна (год отставания в развитии имеет разное значение в раннем детстве, подростковом и зрелом возрасте).

**2. Неравномерность развития.** Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально, на каждом возрастном этапе развиваются основные функции, которые, выдвигаются в центр сознания и становятся доминирующим психическим процессом. Остальные функции оказываются на периферии сознания, зависят от доминирующей. Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

**3. «Метаморфозы»** в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет, и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени.

**4. Сочетание процессов эволюции и инволюции** в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетаются в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать, у младшего школьника пропадают дошкольные интересы. Если же инволюционные

процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

#### 4. Концепция Л.С. Выготского имела определенные **недостатки**:

1. В структуре сознания детально представлен интеллект и значительно слабее мотивационно-потребностная сфера.

2. Общение, как основа познавательного развития, сводилось к речевому взаимодействию без должного внимания к орудийной и предметной деятельности самого ребенка.

3. При резком подчеркивании роли усвоения социального опыта недооценивалась роль собственной активности в развитии личности.

4. Концепция была слабо подтверждена фактами.

Однако подход к объяснению сущности психического развития был настолько нов и убедителен, что на его основе проведены интереснейшие исследования учеников и последователей.

5. «Школа Выготского» (как направление в советской психологии и педагогике, созданное Л.С. Выготским) возникла в середине 20-х гг. прошлого века в Институте экспериментальной психологии, где помимо Л.С. Выготского работали несколько ведущих представителей школы – Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия – как «культурно-историческая школа». В 30-х гг. «школа Выготского» разделяется на две группы – *Московскую*, базировавшуюся в Экспериментальном дефектологическом институте (ЭДИ), Институте психологии, а позднее в исследовательской лаборатории Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ) – Лев Семенович Выготский, Александр Романович Лурия, Даниил Борисович Эльконин, Лидия Ильинична Божович и др.; и *Харьковскую* – на базе Украинского психоневрологического института – Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Владимирович Запорожец, Пётр Яковлевич Гальперин, Пётр Иванович Зинченко и др.

Ранняя смерть помешала Л.С. Выготскому реализовать свои идеи. Первый шаг в реализации теории был сделан в конце 30-х гг. психологами Харьковской школы в комплексной программе развития психики ребенка (изучалась роль ведущей деятельности в развитии ребенка, содержание и структура детской игры, сознательность учения и др.). Ее концептуальным стержнем стало *действие*, выступившее и как предмет исследования и как предмет формирования. «Выготчанами» было разработано понятие предметной деятельности, ставшее фундаментом психологической теории деятельности.

## Лекция 7. Теории психического развития в советской психологии: концепции С.Л. Рубинштейна, Л.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной

1. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна.
2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева.
3. Концепция формирования личности в детском возрасте Л.И. Божович.
4. Психологическая концепция о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте А.В. Запорожца.
5. Концепция общения М.И. Лисиной.

### 1. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна

Значительным вкладом в становление и развитие отечественной психологии стали выдвинутые и разработанные **Сергеем Леонидовичем Рубинштейном** (1889–1960) методологические принципы психологического исследования – принцип единства сознания и деятельности и диалектико-материалистический принцип детерминизма. На этой методологической основе С.Л.Рубинштейном была создана оригинальная философско-психологическая концепция человека и теория мышления как процесса и деятельности. Им разработана система научных, философских и психологических категорий – бытия человека, субъекта и объекта, субъективного и объективного, деятельности и поведения, материального и идеального, естественного и социального, психологического и физиологического и т. п.

По его мнению, введение понятия личности в психологию означает переход к новому уровню объяснения психических явлений, для которого свойственно рассмотрение реального бытия человека как материального существа, находящегося в *определенных взаимоотношениях* с материальным миром. Данные положения раскрываются С.Л. Рубинштейном в контексте диалектико-материалистического понимания детерминации психических явлений. Последнее сформулировано им в известном *принципе детерминизма*: «**Внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия**». В связи с этим, личность рассматривается как «*целостная совокупность внутренних условий*», что принципиально важно для понимания закономерностей психических процессов и их развития.

Данная методологическая позиция дает С.Л. Рубинштейну основание выдвинуть следующее определение личности: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (в эти внутренние условия включаются и психические явления – психические свойства и состояния личности)».

В 50-е годы прошлого века С.Л. Рубинштейн подходит к проблеме развития личности с позиций принципа детерминизма. Он считает, что по-

сколькx внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития. Историю личности С.Л. Рубинштейн понимает в широком плане – как включающую и эволюцию живых существ, и собственно историю человечества, а также – историю развития данного человека.

Таким образом, с природными и общественными условиями развития соотносится индивидуальная история развития личности. Она определяется конкретным соотношением специфических для данной личности внешних и внутренних условий. Вследствие этого, одинаковые внешние условия становятся для индивида разными по своей сущности, по своему жизненному смыслу, например, для детей, которые воспитываются в одной и той же семье. В такой индивидуальной истории развития складываются особенности личности, ее индивидуальные свойства.

Понимание путей психического развития личности определяется, по С.Л. Рубинштейну, общей концепцией детерминизма, согласно которой «внешние причины действуют через внутренние условия». А это значит, в частности, то, что внешняя обусловленность развития личности закономерно соединяется с ее «спонтанностью». Все в психологии формирующейся личности, так или иначе, внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, законы внешне обусловленного развития личности – это внутренние законы. Из этого должно исходить подлинное решение важнейшей проблемы развития и обучения, развития и воспитания.

В отличие от механистического представления о педагогическом влиянии как непосредственной проекции содержания обучения и воспитания на ребенка, при котором фактически отпадает необходимость работы по развитию личности, правильный подход к этой проблеме предусматривает, по мнению С.Л. Рубинштейна, осуществление такой педагогической работы, при которой обучение и воспитание должны давать «образовательный эффект». В последнем случае обучение должно не только сообщать ученику знания, но и развивать его мышление, а воспитание – не только поставлять ребенку правила поведения, но и формировать характер, внутреннее отношение личности к внешним воздействиям.

## **2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева**

Во второй половине XX века в трудах **Алексея Николаевича Леонтьева** (1903–1979) разрабатываются положения *теории деятельности*, которая рассматривает личность в контексте порождения, функционирования и структуры психического отражения в процессах деятельности.

Личность в теории деятельности рассматривается как внутренний момент деятельности, некоторое неповторимое единство, выполняющее роль высшей интегрирующей инстанции, управляющей психическими процессами целостное психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида в результате преобразования ее деятельности. Личность впервые возникает в обществе. Человек вступает в историю как индивид, наделенный природными свойствами и способностями, а личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений.

А.Н. Леонтьев предлагает дополнить известное положение С.Л. Рубинштейна, в соответствии с чем при объяснении природы психического следует учитывать, что внешние условия действуют через внутренние, в качестве которых у человека выступает личность. С.Л. Рубинштейн считал это положение центром, исходя из которого определяется теоретический подход ко всем проблемам психологии личности. А.Н. Леонтьев, в свою очередь, обращает этот тезис и утверждает, что **«внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет»**. Сила реагирования, действия субъекта может проявляться только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение – словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя.

Понятием «личность» обозначается относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Общественные отношения реализуются совокупностью многообразных деятельностей. Иерархические отношения деятельностей, за которыми стоят соотношения мотивов, и характеризуют личность. Последняя рождается дважды – когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчинение его действий. Второй раз – когда возникает его сознательная личность.

Главным признаком ситуации развития человеческого индивида, начиная с момента рождения, А.Н. Леонтьев считает опосредствованный характер связей ребенка с окружающим миром. При этом ребенок реализует в деятельности свои связи с людьми через вещи, а связи с вещами – через людей, начиная с матери, ближайших родственников, знакомых, воспитателей и т.д. Вещи приобретают для ребенка вместе с физическими свойствами, еще и функциональные значения (чашка используется для питья, стул – для сидения и т.п.). Предметная деятельность ребенка приобретает орудийную структуру, общение становится опосредствованным языком.

Благодаря этому образуются две линии, фазы развития, которые взаимосвязаны между собой, переходят друг в друга. Речь идет о фазе преимущественного развития предметной (практической и познавательной) деятельности и фазе преимущественного развития взаимоотношений ре-

бенка с людьми, обществом. А.Н. Леонтьев соглашается с мнением Д.Б. Эльконина, что эти фазы поочередно сменяют друг друга, но для него важно то, что при переходе от одной фазы к другой и наоборот происходит движение мотивов, возникают иерархические связи мотивов и образуются соответствующие узлы личности как важный механизм ее психического развития.

На каждой возрастной ступени развития личности в теории деятельности более представлен какой-либо определенный вид деятельности, приобретающий ведущее значение в формировании новых психических процессов и свойств детской личности. Разработка проблемы *ведущей деятельности* явилась фундаментальным вкладом А.Н. Леонтьева в детскую и возрастную психологию. Ученый не только охарактеризовал смену ведущих деятельностей в процессе развития ребенка, но и положил начало изучению механизмов этой смены, превращения одной ведущей деятельности в другую.

Большое значение в формировании личности А.Н. Леонтьев придает *обучению и воспитанию*. Заметное место в его трудах занимают психологические вопросы *сознательности* учения, то есть того, что из учебного материала осознается, становится предметом сознания, как осознается, чем учебный материал становится для личности. Эти вопросы А.Н. Леонтьев решает на основе выявления *смысла* для человека того, что познается им в процессе учебы, разграничивая понятия смысла и значения. Значение выступает как осознание действительности и его кристаллизация в словах как общественного опыта, общественной практики человечества. Овладение значениями происходит не механистически и непосредственно, а в меру того, какой смысл имеют они для человека. При этом смысл не содержится потенциально в значении и не может возникнуть в сознании из значения, смысл порождается не значением, а жизнью. Как отмечает А.Н. Леонтьев, «смыслу не учат – смысл воспитывается». *Единство воспитания и обучения* – это конкретно-психологическое единство формирования смысла и значений.

Смысл, который получает для ребенка предмет его учебных действий, определяется мотивами его учебной деятельности. Поэтому недостаточно, чтобы ребенок усваивал значение учебного предмета, нужно, чтобы он соответственно относился к этим знаниям, следует воспитывать у него соответствующее отношение. При таких условиях приобретаемые им знания станут для ребенка живыми знаниями, даже настоящими «органами его индивидуальности», что и определит его отношение к миру.

### **3. Концепция формирования личности в детском возрасте Л.И. Божович**

Творчество Л.С. Выготского породило множество направлений отечественной психологии, связанных с именами его учеников и соратников,

которые в совокупности составляют то, что называется школой Выготского. Видный отечественный психолог **Лидия Ильинична Божович** (1908–1981) была одной из ближайших соратниц Л.С. Выготского и, по словам многих, его любимой ученицей. Она предложила теорию формирования личности в онтогенезе, которое впоследствии сформировалось в отдельную научную школу.

В своих взглядах на личность и ее развитие Л.И. Божович делает упор на известном философском положении о том, что психика человека развивается не столько в меру усвоения продуктов человеческого труда, человеческой культуры, сколько в меру изменения субъектом окружающей его действительности.

Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспособляться к ней, но и сознательно преобразовывать и эту среду, и самого себя. В соответствии с этим, – путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя этой среды и воспитателя собственной личности.

Одним из важнейших аспектов характеристики личности Л.И. Божович считала признание важной роли в ее формировании среды (всевозможные социальные, в том числе и педагогические влияния) и врожденных (внутриутробных и наследственных) особенностей организма, то есть социального и биологического. В этом вопросе она поддерживает, в целом, взгляды большинства советских психологов, но, в то же время, выражает свою личную точку зрения. Так, она замечает, что роль социального и биологического нельзя рассматривать альтернативно, дело намного сложнее – и биологические, и социальные факторы, вплетаясь в ход развития, с одной стороны, влияют на него, с другой – сами оказываются в зависимости от особенностей этого развития. То есть социальные факторы, как и биологические, сами по себе, то есть прямо не определяют психическое развитие; не определяют его и их совместное влияние. Психическое развитие, как и всякое развитие вообще, является процессом — *самодвижения*. Это значит, что оно имеет свою собственную внутреннюю логику, свои внутренние движущие противоречия, и логикой этого развития определяется то, какую роль сыграют в этом процессе и природные задатки организма, и воздействия, идущие от социальной среды. Следовательно, как подчеркивает Л.И. Божович, ни одна психологическая особенность человека не определяется непосредственно ни биологическими, ни социальными факторами. Все они являются продуктом всего психического развития, в котором природные задатки и социальные влияния выполняют разную роль в зависимости от того, как складывается это развитие. Иначе говоря, развитие должно входить в понимание личности как ее неотъемлемый атрибут.

Согласно представлениям Лидии Ильиничны, личность – особое психическое образование, которое способствует выполнению следующих функций: обеспечивает целостность психической жизни и деятельности человека; формирует ее внутреннюю позицию. **Внутренняя позиция ребенка** – это система его потребностей и стремлений (субъективно представленная в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него психических качеств.

По гипотезе Л.И. Божович, целостная структура личности определяется, прежде всего, ее **направленностью**, основу которой составляет — *устойчивая доминирующая система мотивов*, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Эта сфера возникает в процессе жизни, формируется в условиях воспитания на протяжении всей жизни и образует иерархическую систему мотивов, обеспечивающую наивысшую устойчивость личности.

Именно содержание направленности личности предопределяет весь комплекс ее качеств – интересов, стремлений, переживаний, черт характера и т. п. – и построение каждой из них. Из этого вытекает, что ведущей сферой в структуре личности, по мнению Л.И. Божович, выступает **аффективно-потребностно-мотивационная сфера**. Становление этой сферы *детерминирует* психическое развитие личности, ее моральной и интеллектуальной сферы. Л.И. Божович отмечает, что полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно потребности приобретают форму самодвижения.

*Процесс формирования личности ребенка* рассматривается Л.И. Божович как последовательный переход от элементарных, неосознанных или частично осознанных потребностей и мотивов, которые непосредственно побуждают ее поведение – к опосредствованным потребностям и мотивам, которые действуют через сознательно поставленные цели и намерения.

В раннем детстве поведение ребенка определяется временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которые возникают ситуативно, подсознательно. Впоследствии складывается более стойкая иерархия мотивов – на основе относительно постоянно доминирующих потребностей. На завершающем этапе иерархическая система мотивов приобретает максимальную устойчивость, свободу от внешних влияний, опираясь на собственные взгляды и убеждения подростка.

В изучении психического развития личности в детском возрасте особое место, по Л.И. Божович, занимают **переходные периоды** формирования личности. Л.И. Божович отмечает, что психологические новообразования, которые возникают в конце каждого периода, несут в себе присущий им заряд побуждения, то есть новые потребности и стремления, и, если что-либо препятствует их удовлетворению, у ребенка возникают острые



отрицательные переживания, он становится раздражительным, эмоционально напряженным, трудным в общении. Всего Л.И. Божович выделяет пять переходных периодов: 1) от младенческого к раннему детскому возрасту, 2) от раннего возраста к дошкольному, 3) от дошкольного возраста к младшему школьному, 4) от младшего школьного возраста к подростковому и весь подростковый возраст как переходный период и 5) переходный период от старшего подросткового к юношескому и взрослому возрасту.

#### **4. Психологическая концепция А.В. Запорожца о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте**

В студенческие годы **Александр Владимирович Запорожец** (1905 – 1981) входит в группу молодых ученых, которую возглавляет Л.С. Выготский и которую образуют Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.Г. Морозов, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. В харьковский период своей профессиональной деятельности ученый разрабатывает вместе с А.Н.Леонтьевым проблемы возникновения психики в филогенезе и онтогенетический аспект теории деятельности, восприятия и мышления дошкольника, раскрывает роль практических действий в развитии познавательных процессов. Им установлен тот фундаментальный факт, что в основе любого познавательного процесса лежат *активные действия*. Например, ощущение и восприятие состоят из системы свернутых перцептивных действий, благодаря которым осуществляется уподобление основным свойствам предмета и формирование перцептивного образа как основы внутреннего мира личности. Ученый сформулировал положение о выделении внутри любого акта деятельности *ориентировочной* и *исполнительской* частей.

В центре внимания ученого находятся **проблемы психического развития дошкольника**, развития его личности и психических процессов, взаимосвязи между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесным мышлением дошкольника, разработка общей теории психического развития ребенка в онтогенезе.

Ученым была предложена фундаментальная идея о *системе психических действий* – сенсорных, перцептивных, ориентировочных, исполнительных, умственных, эмоциональных, эстетических, игровых, учебных, двигательных и произвольных – *как инструментальных средств личности* по овладению внешним и внутренним миром действительности.

Психические свойства личности, по мнению А.В. Запорожца, складываются под влиянием общественных условий жизни и воспитания. В зависимости от различий в условиях жизни и воспитательных воздействий, у разных людей складываются отличающиеся психические свойства. К психическим свойствам личности А.В. Запорожец относит прежде всего *основные потребности, интересы и идеалы человека, его способности и одаренность, а также темперамент и характер*. Рассматривая конкрет-

ные психические свойства личности, ученый подчеркивает важнейшее значение для ее характеристики особенностей *потребностей, интересов и идеалов* человека. Последние объединяются в его *направленности*.

А.В. Запорожец считает проблему условий и движущих причин развития психики ребенка одной из важнейших в детской психологии. Он отбрасывает метафизическую «теорию двух факторов» (наследственности и внешней среды и их поочередного доминирования или взаимодействия) и стоит на позициях материалистической диалектики и вместе с другими советскими психологами – Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым – исходит из положений о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом. Опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований в этом направлении, А.В. Запорожец заложил основы теории психического развития ребенка.

Ученый различает, наряду с указанными *органическими и социальными условиями*, также *внешние и внутренние причины* психического развития дошкольника. Если к внешним причинам им относятся различные виды руководимых взрослыми игр, то к внутренним – «самодвижение» психического развития.

Опираясь на собственный опыт воспитательной работы и специальные исследования, ученый выделяет следующие основные возрастные периоды развития детей: а) ранний возраст (от рождения до 2 лет); б) дошкольный возраст (от 2 до 7 лет); в) младший школьный возраст (от 7 до 10 лет); г) средний школьный или подростковый возраст (от 10–11 до 13–14 лет) и т.д. Указанные периоды детства делятся им на менее длительные, погодичные и помесечные, этапы развития – знание их психологических особенностей необходимо для правильной организации педагогического процесса на различных ступенях обучения и воспитания.

В 1960-е годы детей принимали в школу с 7 лет, а сам А.В. Запорожец был против поступления детей в школу в 6 лет и тем более в 5 лет, так как считал это посягательством на детство. Понимаемые факты и теоретические соображения побуждают А.В. Запорожца выступить против предлагаемой некоторыми в то время искусственной акселерации психического развития ребенка и выдвинуть психологическую концепцию *амплификации*, обогащения этого развития. Согласно этой концепции оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращения детства, на преждевременное превращения младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д. Необходимо, наоборот, *широкое развертывание и максимальное обогащение содержания* специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осу-

существлять целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности.

### **5. Концепция общения М.И. Лисиной**

Концепция онтогенеза общения **Майи Ивановны Лисиной** (1929–1983) является одним из ответвлений культурно-исторической теории. Опираясь на теорию Л. С. Выготского и А.Н. Леонтьева М.И. Лисина стала основательницей оригинальной и самостоятельной научной школы. Она открыла в советской психологии новый предмет – общение ребенка со взрослым. Инициатором данного направления стал учитель М.И. Лисиной А.В. Запорожец.

Тематику исследований М.И. Лисиной можно условно разделить на два направления: влияние общения на психическое развитие ребенка и анализ общения как самостоятельной деятельности. Изучение влияния общения на психическое развитие ребенка внесло существенный вклад в разработку общей теории и позволило представить общение со взрослым как источник и движущую силу психического развития. Благодаря ее работам это классическое положение культурно-исторической концепции наполнилось конкретным содержанием.

В 70-е гг. широко обсуждался вопрос о соотношении двух ведущих категорий психологической науки – общения и деятельности. М.И. Лисина предложила свое решение этого вопроса: она стала рассматривать **общение** как особый вид деятельности, предметом которой является другой человек.

Утверждая несводимость потребности в общении к любым другим потребностям (во впечатлениях, в безопасности, в физическом комфорте и т. д.), М.И. Лисина стремилась выявить ее качественное своеобразие и специфику, которая с ее точки зрения заключалась в «стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке». В соответствии с логикой А.Н. Леонтьева, предмет деятельности становится ее мотивом. Однако человек – предмет достаточно сложный, совмещающий в себе множество различных качеств. Конкретизируя это положение применительно к коммуникативной деятельности, М.И. Лисина предположила, «что мотивы общения должны воплощаться (опредмечиваться) в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих». Среди этих качеств были выделены три группы **мотивов общения**:

1) *познавательные*, в которых взрослый выступает «как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка»;

2) *деловые*, где взрослый является партнером по совместной практической деятельности, помощником и образцом правильных действий»;

3) *личностные* – взрослый предстает «как особая личность, как член общества, представитель определенной его группы».

Изучение общения ребенка и взрослого привело к выделению 3 групп **средств общения**: 1) *экспрессивно-мимические средства*, 2) *предметно-действенные средства*, 3) *речевые операции*.

Деятельностный подход позволил выделить качественно своеобразные этапы развития общения, которые были названы формами общения. **Форма общения** – это коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам параметров: 1) **время** ее возникновения; 2) **место**, занимаемое данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка; 3) основное **содержание потребности**, удовлетворяемой ребенком в ходе данной формы общения; 4) **ведущие мотивы**, побуждающие ребенка на определенном этапе к общению с окружающими взрослыми людьми; 5) **основные средства общения**, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется контакт ребенка со взрослыми.

На каждом возрастном этапе возникает новое содержание потребности в общении: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе. В результате экспериментальных исследований общения детей со взрослыми М.И. Лисина выделила 4 вида содержания **потребности в общении**:

- 1) потребность в доброжелательном внимании;
- 2) потребность в сотрудничестве;
- 3) потребность в уважительном отношении взрослого;
- 4) потребность во взаимопонимании и сопереживании.

Таким образом, было выделено четыре генетически последовательных формы общения, каждая из которых характеризуется особым содержанием коммуникативной потребности, ведущими мотивами и средствами общения:

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

М.И. Лисина соглашалась с тем, что общение является ведущей деятельностью в собственном смысле слова только в двух возрастах – младенчестве и подростковом возрасте. Несмотря на это, она подчеркивала, что в каждом детском возрасте общение играет ключевую роль в развитии, причем эта роль имеет возрастную специфику, что проявляется в формах общения, закономерно сменяющих друг друга в ходе онтогенеза.

## Лекция 8. Проблема периодизации психического развития. Периодизация развития Д.Б. Эльконина

1. Проблема периодизации развития в психологии.
2. Периодизация развития ребенка Д.Б. Эльконина.

### 1. Проблема периодизации развития в психологии

Развитие психики – диалектический, противоречивый, скачкообразный процесс, состоящий из нескольких ступеней и происходит в виде спирали. Наличие неоднородных этапов развития позволяет разделить процесс становления личности на периоды, каждый из которых подготавливается предыдущим и обуславливает следующий, делая свой неповторимый вклад в развитие.

Периодизация – разделение жизненного цикла на отдельные периоды или возрастные этапы.

Сегодня в физиологии, психологии и педагогике разработано достаточно большое количество периодизаций развития ребенка. Л.С. Выготский различал три группы периодизации: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам развития.

Для первой группы периодизация на основе внешнего, но связанного с процессом развития критерия. Во второй группе – используется не внешний, а внутренний критерий – какая-либо одна сторона развития. В третьей группе периодизации предпринята попытка выделить периоды развития на основе существенных особенностей этого развития.

<i>Один внешний критерий</i>	<i>Один внутренний критерий</i>	<i>Несколько признаков развития</i>
Периодизация Р. Заззо  <i>Критерий</i> – ступени системы воспитания и обучения	Периодизация З. Фрейда  <i>Критерий</i> – периоды сексуального развития	Периодизация Л.С. Выготского и периодизация Д.Б. Эльконина
Периодизация В. Штерна  <i>Критерий</i> – периоды биологической эволюции и исторического развития человека	Периодизация П.П. Блонского  <i>Критерий</i> – периоды появления и смены звуков	<i>Критерии периодизации:</i> социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, центральное новообразование возраста

Периодизации психического и личностного развития делятся на частичные (охватывают часть жизни) и полные (охватывают всю жизнь человека). Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве и отрочестве.

Объясняя проблему периодизации взрослого человека, американские психологи рассматривают влияние на развитие личности трех типов факторов – нормативного возрастного, нормативного исторического и ненормативного. Как видно на рис. 3, 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 малозначим. 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.



Рисунок 3 – Роль нормативных и ненормативных факторов в развитии личности (по Г. Крайг)

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. Возрастные периоды, приходящиеся на середину и конец жизненного цикла, охарактеризовать труднее: с возрастом увеличиваются индивидуально-типические различия. Это является одной из основных причин трудностей периодизации развития взрослого человека.

Существуют разные периодизации развития взрослого человека. В них отражены представления, иногда совершенно различные, о целостном жизненном пути, решаемых задачах, переживаниях и кризисах. Наиболее известной и признанной в мировой психологии является периодизация Э. Эриксона, охватывающая весь жизненный цикл. Среди известных периодизаций развития зрелой личности можно назвать периодизацию Ш. Бюлера и периодизацию Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта.

В 1965 году на Международном симпозиуме по возрастной периодизации Академии педагогических наук СССР в Москве была принята следующая возрастная периодизация:

Новорождённый – от 1 до 10 дней  
Грудной ребёнок – от 10 дней до 1 года  
Раннее детство – от 1 до 2 лет  
Первый период детства – от 3 до 7 лет  
Второй период детства – от 8 до 12 лет (муж.); от 8 до 11 лет (жен.)  
Подростковый возраст – от 13 до 16 лет (муж.); от 12 до 15 лет (жен.)  
Юношеский возраст – от 17 до 21 года (муж.); от 16 до 20 лет (жен.)  
Средний возраст  
первый период – от 22 до 35 года (муж.); от 21 до 35 лет (жен.)  
второй период – от 36 до 60 года (муж.); от 36 до 55 лет (жен.)  
Пожилые люди – от 61 до 75 года (муж.); от 56 до 75 лет (жен.)  
Старческий возраст – от 76 до 90 лет  
Долгожители – старше 90 лет

В 2015 году Всемирная организация здравоохранения пересмотрела возрастную периодизацию и увеличила период молодости до 44 лет.

25-44 – молодой возраст  
44-60 – средний возраст  
60-75 – пожилой возраст  
75-90 – старческий возраст  
после 90 – долгожители

В современном фундаментальном издании по психологии развития американских психологов Грейс Крайг и Дона Бокума приводится следующая периодизация:

младенческий возраст – от рождения до 2 лет  
раннее детство – от 2 до 6 лет  
среднее детство – от 6 до 12 лет  
подростковый и юношеский возраст – от 12 до 19 лет  
ранняя зрелость – от 20 до 40 лет  
средняя зрелость – от 40 до 60 лет  
поздняя зрелость – от 60 лет и далее

Проблема периодизации психического развития человека остается актуальной и сегодня, исследования в этом направлении продолжаются.

Сегодня в отечественной психологии известны периодизации и содержательная характеристика возрастов В.И. Слободчикова, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, В.Ф. Моргуна, Г.С. Абрамовой, И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого и др.

В учебно-методическом комплексе использованы возрастные границы по И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкому:

Младенчество – до 1 года

Раннее детство – от 1 года до 3 лет  
Дошкольное детство – от 3 до 7 лет  
Младший школьный возраст – от 7 до 11 лет  
Подростковый возраст – от 11 до 15 лет  
Ранний юношеский возраст – 16, 17 лет  
Ранняя взрослость  
Юность – от 17 до 20-23 лет  
Молодость – от 20 до 30 лет  
Зрелость – от 30 до 60-70 лет  
Поздняя зрелость – после 60-70 лет

## **2. Периодизация развития ребенка Д.Б. Эльконина**

Периодизация Даниила Борисовича Эльконина (1904–1984) наиболее распространенная в отечественной психологии. Она лежит в основе характеристики возрастных периодов современных психологов.

В начале своей научной карьеры Д.Б. Эльконин несколько лет в сотрудничестве с Л.С. Выготским изучал проблемы детской игры. Глубоко приняв его идеи, Д.Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их развивал и конкретизировал, создав собственное научное направление в детской и педагогической психологии. Д.Б. Эльконину принадлежит теория периодизации детского развития. Ученый разработал понятия кризисов развития, психических новообразований, ведущего и основного видов деятельности и другие. Его работы посвящены также проблемам теории и истории детства, особенностям психического развития детей разных возрастов, психологии игровой и учебной деятельности, психодиагностике, вопросам развития речи и обучения детей чтению.

В основе периодизации Д.Б. Эльконина лежит ряд фундаментальных положений культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским, а также идея о «ведущей деятельности», обоснованная А.Н. Леонтьевым в рамках деятельностного подхода.

Д.Б. Эльконин исходил из предположения, что психическое развитие ребенка во многом определяется познанием двух граней окружающей действительности: предметного мира и мира человеческих отношений.

На Рис. 4 на странице 59 представлена схема-конспект концепции Д.Б. Эльконина, лежащая в основе его периодизации развития ребенка.

Периодизация Д.Б. Эльконина включает 4 критерия рассмотрения возрастов:

- 1) социальная ситуация (Л.С. Выготский);
- 2) ведущая деятельность (А.Н. Леонтьев);
- 3) возрастные новообразования (Л.С. Выготский);
- 4) кризисы (Л.С. Выготский).

В таблице 1 на странице 60 представлена краткая характеристика возрастных периодов в соответствии с данной периодизацией.



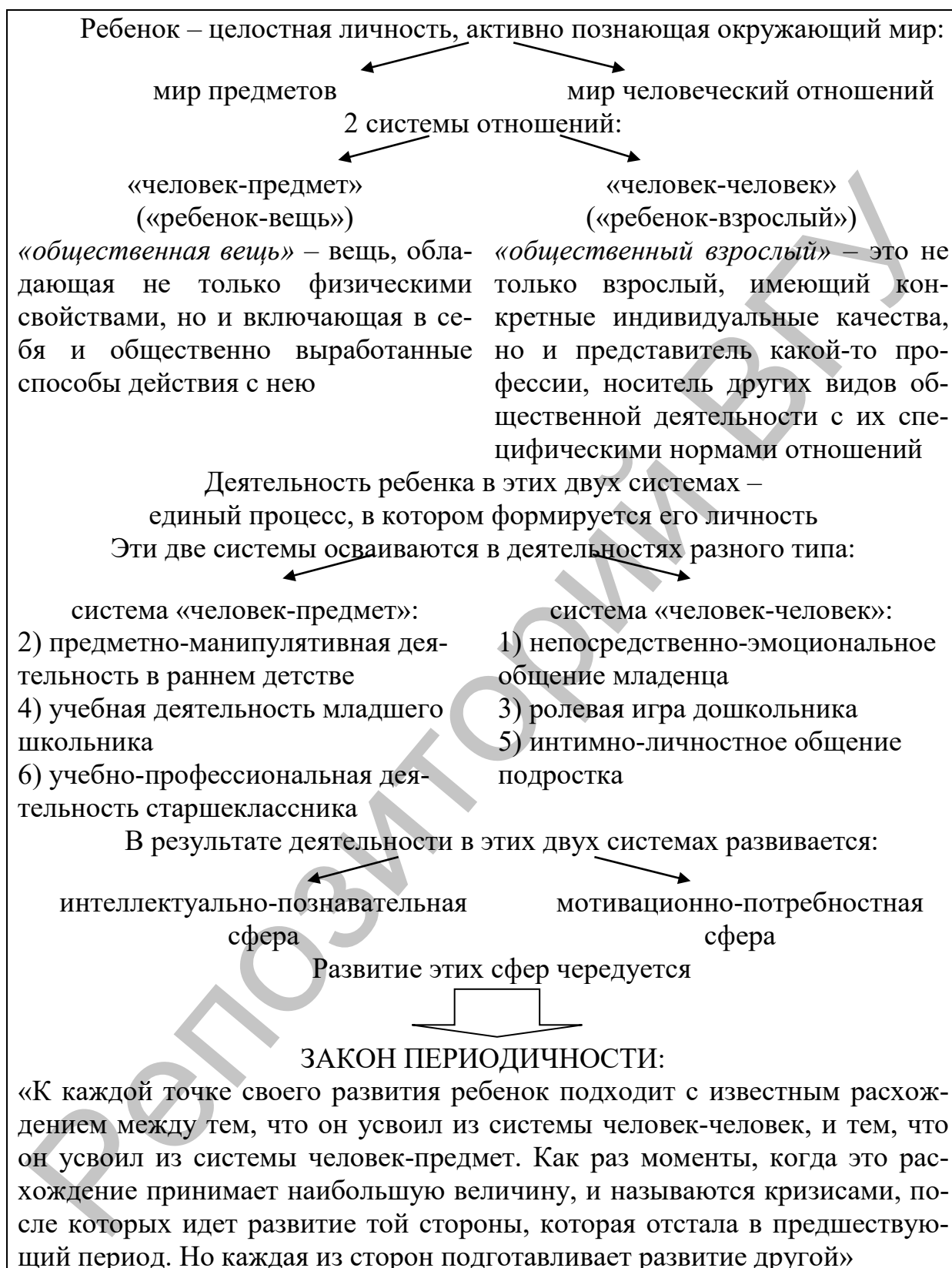


Рисунок 4 – Схема-конспект концепции, лежащей в основе периодизации Д.Б. Эльконина

Таблица 2 – Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

Название, границы возрастного периода	Ведущая деятельность	Направленность деятельности	Сфера преимущественного развития	Основные новообразования возраста
Младенческий возраст до 1 года	Непосредственно-эмоциональное общение	Познание отношений	Мотивационно-потребностная	Потребность в общении, эмоциональные отношения
Раннее детство 1–3 года	Предметно-манипулятивная деятельность	Познание предмета	Познавательная	Речь и наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст 3–6(7) лет	Ролевая игра	Познание отношений	Мотивационно-потребностная	Потребность в общественно значимой и оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст 6(7)–10(11) лет	Учебная деятельность	Познание начала наук	Познавательная	Произвольность, внутренний план действий, самоконтроль, рефлексия
Подростковый возраст 11–14 лет	Интимно-личностное общение	Познание системы общения в разных ситуациях	Мотивационно-потребностная	Чувство взрослости, самооценка, подчинение групповым нормам
Ранняя юность 15–17 лет	Учебно-профессиональная	Познание профессии	Познавательная	Мировоззрение, профессиональные интересы

На основании ведущих концепций развития человека в советской психологии, взглядов на периодизацию развития Д.Б. Эльконина, можно построить общую схему рассмотрения и анализа любого возрастного периода. Данная схема включает основные критерии выделения отдельного возрастного этапа и параметры для его характеристики: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования (центральное новообразование), кризис, а также иллюстрирует цикличность развития (Рис. 5).

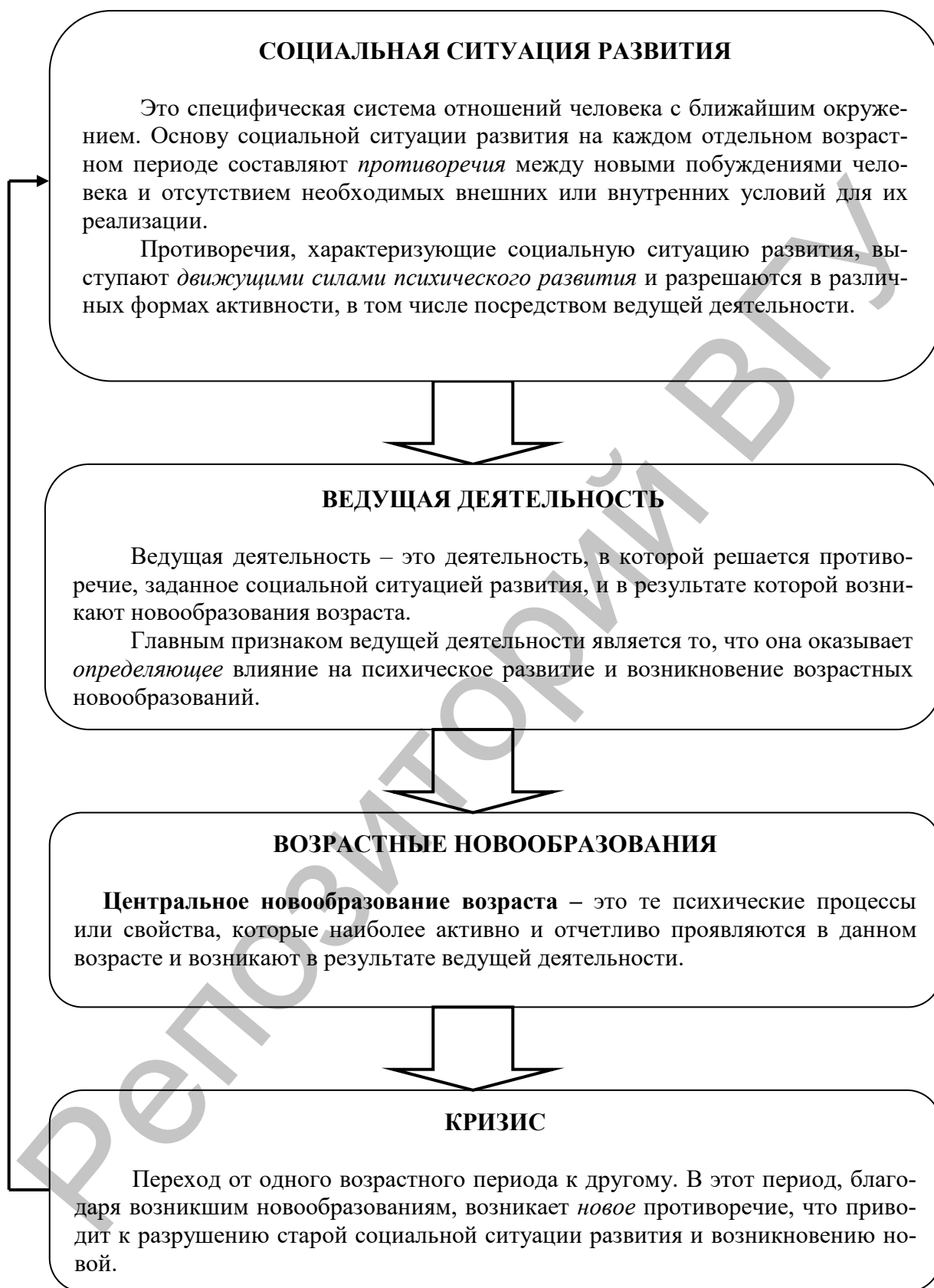


Рисунок 5 – Схема анализа возрастного периода

## МОДУЛЬ 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

### Лекция 9. Младенчество

1. Период новорожденности.
2. Период младенчества.
3. Кризис 1 года.

#### 1. Новорожденность

**Границы новорожденности.** От рождения до 2 месяцев. Период новорожденности является частью периода младенчества.

**Кризис новорожденности.** Этот возрастной период связывают в первую очередь с кризисом новорожденности. Кризис новорожденности – промежуточный период между утробным (пренатальным) и внеутробным (постнатальным) способом жизни. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери, попадает в другие условия, которые требуют другого типа дыхания, необходимость смены типа кормления. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, много физиологических систем начинают работать по-новому. В первые несколько дней постнатальной жизни ребенок будто делает шаг назад в своем физическом развитии, теряет в весе.

**Социальная ситуация развития новорожденного.** Полная биологическая зависимость от матери.

Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери, но весь период новорожденности ребенок полностью биологически зависим от нее. Приспособиться новым условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы – безусловные рефлексы: пищевые, защитные (в т.ч. атавистические), ориентировочные.

**Особенности психического развития в период новорожденности.** Мозг продолжает развиваться, он еще не сформировался, поэтому психическая жизнь связана, главным образом с подкорковыми центрами, а также с недостаточно зрелой корой. Ощущения новорожденного недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями, что дало возможность Л.С. Выготскому говорить о «чувственных эмоциональных состояний или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений». Важным событием в психической жизни ребенка является возникновение слухового (на 2–3-й неделе на резкий звук и на 3–4-й неделе на голос человека) и зрительного сосредоточения (3–5-й неделе).

К концу первого месяца жизни появляются первые условные рефлексы.

**Новообразование периода новорожденности.** Из реакции сосредоточения на лице матери возникает важное новообразование периода новорожденности – комплекс оживления.

*Комплекс оживления* – это специфический акт поведения ребенка в отношении взрослого, первая простейшая форма взаимодействия ребенка с окружающим миром. Проходит 3 стадии: 1) улыбка; 2) улыбка + гуление; 3) улыбка + вокализации + двигательное оживление.

Комплекс оживления означает окончание новорожденности и начало новой стадии развития – стадии младенчества. Появление комплекса оживления представляет собой также критерий окончания кризиса новорожденности. Физиологическим критерием окончания новорожденности является появления зрительного и слухового сосредоточения, возможности формирования условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители. Медицинским критерием окончания периода новорожденности является приобретение ребенком первоначального веса, с которым он родился, что свидетельствует о том, что физиологическая система функционирует нормально.

## **2. Младенчество**

**Границы периода младенчества.** От 2 месяцев до 1 года.

**Социальная ситуация развития в младенчестве.** Ситуация совместной жизни ребенка с матерью. Ситуация «Мы», как назвал эту ситуацию связи ребенка со взрослым Л.С. Выготский. Это говорит о неразрывной связи ребенка и взрослого. Жизнь и деятельность ребенка вплетены в жизнь и деятельность взрослого, который заботится о нем.

**Ведущая деятельность в младенческом возрасте.** Социальная ситуация совместной жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности – непосредственного эмоционального общения ребенка и матери. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и М.И. Лисиной, специфичная особенность этого типа деятельности заключается в том, что предметом этой деятельности является другой человек. Деятельность является общением тогда, когда предметом этой деятельности выступает другой человек.

**Новообразования младенчества.** Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается в первую очередь на потребности в общении со взрослым – центральном новообразовании младенчества.

Новообразования возраста связывают с новыми достижениями ребенка: ребенок пошел, ребенок заговорил, ребенок ощутил свое Я.

Одним из главных новообразований считают появление автономной речи, для которой характерным является *многозначность, ситуативность*.

**Познавательное развитие в период младенчества.** Восприятие: совершенствуется зрительное сосредоточение. Со 2-го месяца появляется способность к различению простейших цветов; на 3-4-м месяце наблюдается восприятие формы предметов; активно развивается пространственное восприятие. Память: из проявлений памяти первым появляется узнавание (после 3-4-х месяцев ребенок узнает лицо матери в любое время дня); по-

является ассоциативная память. Мышление: развитие сенсорных и двигательных процессов является основой для появления первоначальных форм наглядно-действенного мышления; к концу 1-го года появляются первые признаки сенсомоторного интеллекта. Речь: в первом полугодии формируется речевой слух, во втором полугодии произносит звуковые сочетания, к концу 1-го года понимает 10-20 слов и реагирует на них; развитие речи проходит ряд этапов – гуление, лепет, автономная речь.

**3. Кризис 1 года.** Возникновение первых попыток самостоятельной ходьбы приводит к расширению круга непосредственно доступных ребенку предметов (ребенок теперь может не только смотреть, когда взрослый показывает); расширяется сфера его ориентировочно-познавательной деятельности (ребенок начинает ориентироваться не только среди предметов, относящихся к нему, но и к предметам взрослых, относящихся к их жизнедеятельности).

Расширение круга предметов, тенденция к овладению и действию с ними обостряют потребность ребенка в общении со взрослыми. Неудачи в выполнении действий с предметом впервые начинают вызывать аффективную реакцию со стороны ребенка. Наиболее типичные причины аффективных реакций ребенка: непонимание взрослыми желаний ребенка, его жестов, мимики; невыполнение или противодействие взрослыми действиям ребенка. Характер и степень проявления этих реакций определяются конкретными условиями жизни ребенка и отношением к нему взрослых.

Всплеск самостоятельности, аффективные реакции из-за неудач в действиях с предметами и взрослыми являются симптомом назревших противоречий между возросшими потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, противоречие между новыми потребностями и старыми отношениями со взрослыми, когда деятельность ребенка опосредовалась деятельностью взрослых и неспецифическими, неречевыми формами общения. Это противоречие решается через возникновение собственно речевого общения со взрослыми и связанными с этим новых отношений с ними. Появление первых слов является центральным звеном в переходе от младенческого возраста к раннему детству.

В самом начале периода возникает противоречие: возможности деятельности ребенка противостоят эмоциональному характеру его общения. Появляется общий объект деятельности ребенка и взрослого. Деятельность уже не может осуществляться в непосредственно-эмоциональном общении. Ориентировочно-опробовательная активность ребенка требует новой системы общения – языка. Поскольку существует общий предмет, но необходима и общая совместная деятельность. А это уже новая ситуация развития: ребенок и взрослый отделились, но их деятельность еще совместная.

## Лекция 10. Раннее детство

1. Границы возраста, социальная ситуация и ведущая деятельность в раннем детстве.

2. Особенности развития познавательных процессов и личности в раннем детстве. Центральное новообразование.

3. Кризис 3 лет.

### 1. Границы раннего детства. От 1 года до 3 лет.

**Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем детстве.** Новообразования, которые возникают в конце первого года жизни, вызывают перестройку старой и возникновение новой социальной ситуации развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым. Содержание этой совместной деятельности – усвоение социально выработанных способов использования предметов, которые открылись ребенку и стали его миром. Социальная ситуация развития в раннем детстве: «ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый».

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действий с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальные действия. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который зарождается в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. В первую очередь эта деятельность предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его использования. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Манипулятивная деятельность, которая была характерной для младенца, в раннем детстве начинает замещаться предметной деятельностью. Развитие предметной деятельности связано с овладением теми способами действий с предметами, которая выработаны обществом. Для человека предметы имеют фиксированное, постоянное значение. Люди, в отличие от животных, живут в мире постоянных вещей. Ребенок обучается у взрослых ориентироваться на постоянное значение предметов, которое закреплено человеческой деятельностью. Это значение вещей и осваивает ребенок в раннем детстве. Фиксированное содержание предметов не дается ребенку само по себе. Функциональные свойства предметов открываются ребенку через воспитательное и обучающее влияние взрослых.

В конце раннего возраста появляется игра с сюжетом – режиссерская игра, а также появляются символические или замещающие действия.

**2. Развитие психических познавательных процессов в раннем детстве.** Доминирующая функция – восприятие. Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических про-

цессов. Дети раннего возраста максимально связаны наличной ситуацией – тем, что они непосредственно воспринимают. Восприятие носит аффективную окрашенность, что приводит к сенсомоторному единству. В период активного восприятия включается память и становится продолжением и развитием восприятия.

Раннее детство сензитивно к усвоению речи. Автономная речь (многозначна, ситуативна) быстро (обычно в течении полугода) трансформируется и исчезает. Активно развивается пассивная и активная речь. Т.Е. Корнилова выделяет две специфические черты ситуации самообразования: 1) положительная эмоциональная окраска восприятия ребенком всей ситуации, с которой связано слово; 2) активность ребенка – ребенок активно, действительно ведет себя в этой ситуации. К трем года активный словарь достигает 1500 слов, усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка, в речи встречаются почти все части речи, разные типы предложений.

Мышление в этом возрасте – наглядно-действенное (аналог «сенсомоторного интеллекта» Жана Пиаже) – основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. Основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность.

**Развитие эмоционально-потребностной сферы в раннем детстве.** Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы. Эмоции и желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Все желания обладают одинаковой силой: в раннем детстве отсутствует соподчинение мотивов. Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от общения с близкими взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми преобладают мотивы сотрудничества, но сохраняется и чисто эмоциональное общение. В общении со сверстниками ребенок всегда исходит из собственных интересов и желаний. Ребенок в раннем возрасте эгоцентричен, у него отсутствует эмоциональный механизм сопереживания. Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. В 2 года ребенок начинает узнавать себя в зеркале, что является первичной формой самосознания. К трем годам появляется местоимения «Я», а также первичная самооценка, которая является чисто эмоциональным образованием, не содержащим рациональных компонентов.

**Новообразования раннего детства.** К трем годам появляются личные действия и сознания «Я сам» – центральное новообразования этого периода, которое характеризуется появлением и развитием самооценки, самоуважения и самосознания.

**3. Кризис 3 лет.** Кризис 3 лет – это рубеж между ранним и дошкольным возрастом – один из наиболее сложных моментов в жизни ребенка.



Психологическое отделение от взрослых близких с появлением подлинного сознания тесно связано с противопоставлением ребенком своих самостоятельных действий совместным действиям со взрослым. Это хорошо известный феномен «Я сам!», который свидетельствует о выделении из единства «взрослый-ребенок» собственно детского «Я». Ребенок становится индивидуальным субъектом своих сознательных действий, которые он наблюдает у взрослого и которые ему еще не по силам. Это противоречие решается в форме игры, которая и становится для ребенка новой ведущей деятельностью следующего возрастного периода.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию развития, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей.

До этого времени ребенок привык жить *вместе со* взрослым. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь – *жизнь ребенка в жизни взрослых*. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые – и такой формой участия (доступной ребенку) становится игра.

Кризис впервые был раскрыт в работе Эльзы Келлер «Про личность трехлетнего ребенка». Она выделила 7 характеристик кризиса 3 лет.

1. *Негативизм*. Это негативная реакция, связана с отношениями одного человека с другим. Ребенок отказывается в принципе подчиниться определенным требованиям взрослых. Главный мотив действия – сделать наоборот, прямо противоположное тому, что ему предлагают.

2. *Упрямство*. Это реакция на свое собственное решение. Упрямство заключается в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Тут происходит выделение личности и предъявляется требование, чтобы с этой личностью считались. Упрямство не нужно путать с настойчивостью, благодаря которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ей не так сильно хочется, или совсем не хочется, или давно расхотелось.

3. *Строптивость*. Это протест против порядков, которые существуют дома. Он направлен не против конкретного взрослого, а против системы отношений, которые складываются в семье, норм воспитания. Ребенок настаивает на своих желаниях и недоволен тем, что ей предлагают и делают взрослые. «Да ну!» – наиболее распространенная реакция.

4. *Своеволие*. Стремление к эмансипации от взрослого. Тенденция к самостоятельности как позитивное явление во время кризиса может гипертрофироваться до своеволия, неадекватного возможностям ребенка.

5. *Обесценивание*. Обесценивание старых правил поведения и авторитета взрослого.

6. *Протест-бунт*. Приобретение поведением ребенка черт протеста, войны с окружающими.

7. *Деспотизм / ревность*. Жесткое проявление ребенком своей власти над окружающими ее взрослыми, ребенок диктует, что он будет есть, что не будет, может мама идти домой или нет и т.д. Если в семье несколько детей, то вместо деспотизма может возникнуть ревность, нетерпимого отношения к другим детям, «лишение» их прав в семье.

## Лекция 11. Дошкольный возраст

1. Границы возраста, социальная ситуация и ведущая деятельность в дошкольном детстве.

2. Особенности развития познавательных процессов и личности в дошкольном детстве. Центральное новообразование.

3. Психологическая готовность к школе и проблема обучения детей с 6 лет.

4. Кризис 7 лет.

### **1. Границы дошкольного возраста. От 3 до 6 (7) лет.**

**Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте** – познание мира человеческих отношений и их имитация.

Общение со взрослыми разворачивается на основе значительной самостоятельности дошкольника, расширение его знакомства с окружающей действительностью. Ведущим способом общения у дошкольников становится речь. Младшие дошкольники задают «тысячи» вопросов. Выслушивая ответы взрослого, ребенок требует, чтобы взрослый серьезно относился к нему, как к партнеру, товарищу. Такое сотрудничество ребенка со взрослым получило название познавательного общения. Если ребенок не встречает такого отношения, то у него может возникнуть негативизм и упертость.

В дошкольном возрасте возникает и другая форма общения – личностная, которая характеризуется тем, что ребенок пытается обсуждать со взрослым поведение и поступки других людей и своих собственных с точки зрения моральных норм. Но для разговора на эту тему необходим более высокий уровень интеллекта. Ради этой формы общения ребенок отказывается от партнерства и становится в позицию ученика, а взрослому отводит роль учителя (А.В. Запорожец, М.И. Лисина).

Ребенок-дошкольник имеет большое желание включиться во взрослую жизнь, активно принимать в ней участие. По словам Д.Б. Эльконина, дошкольный возраст вращается вокруг взрослого как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его заданий. Взрослый выступает в обобщенной форме как носитель общественных функций в системе об-

ществленных отношений (взрослый – отец, врач, шофер и т.д.). противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок является членом общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но это реализовать в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Именно из этого противоречия и рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, которая моделирует жизнь взрослых. Именно игру ученые рассматривают как ведущую деятельность дошкольника.

**Ведущая деятельность в дошкольном возрасте.** Сюжетно-ролевая игра. В игре воспроизводятся существующие в данном обществе отношения между людьми вне условий непосредственно производственной деятельности. Функции игры – благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в т.ч. и трудовой. Единица игры включает в себя: роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя (за ролью скрываются правила); мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки); игровые действия – если ребенок имеет дело не с теми предметами, которые используются взрослыми, то и работать в них так, как работает взрослый – нельзя. Игра сензитивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. Развитие игры: режиссерская игра (игра с сюжетом), сюжетно-образная игра, сюжетно-ролевая игра, игра с правилами.

Компоненты игры: игровые условия, сюжет, содержание игры, роли.

В игре развивается: произвольное поведение, морально-этические нормы, мотивационно-потребностная сфера, творческое воображение, преодолевается познавательный эгоцентризм.

**2. Развитие психических функций в дошкольном детстве.** Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. По Л.С. Выготскому, память становится доминирующей функцией. Память дошкольника имеет ряд особенностей: у младших дошкольников память произвольна, между 4 и 5 годами начинает формироваться произвольная память; в этом возрасте память включается в процесс формирования личности, появляются первые детские воспоминания; развитие памяти обуславливает новый уровень восприятия, появляется апперцепция – влияние на восприятие собственного опыта.

Восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер и становится целенаправленным и анализирующим.

В дошкольном детстве завершается процесс овладения речью. Интенсивно растет словарный состав речи, развивается грамматический строй речи, ребенок творчески осваивает языковую действительность.

Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно образному и в конце периода – к словесному мышлению.

**Развитие личности в дошкольном детстве.** Дошкольный возраст по мнению А.Н. Леонтьева – «период первоначального фактического склада личности».

Появляется механизм эмоционального предвосхищения (описан А.В. Запорожцем), который лежит основе эмоциональной регуляции действий ребенка. Изменяется содержание аффектов – расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Изменяется структура эмоциональных процессов. Если в раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции, то в дошкольном возрасте в них входят и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения, эмоции становятся более сдержанными, но не менее насыщенными, переживания становятся сложнее и глубже.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этот период, считается соподчинение мотивов, которое появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка, разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость, выделяются доминирующие мотивы – появляется личностная мотивация.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, появляются «внутренние этические инстанции» (Л.С. Выготский).

Особенности развития самосознания:

- самосознание считается центральным новообразованием дошкольного детства;
- появляется рациональная составляющая самооценки (сначала при оценивании других, а потом себя);
- развитие самосознания зависит от особенностей семейного воспитания и оценки взрослыми ребенка (М.И. Лисина);
- появляется осознание своих переживаний;
- начинается осознание себя во времени.

**Центральное новообразование дошкольного возраста.** Соподчинение мотивов. Самосознание.

**3. Психологическая готовность к школе и проблема обучения детей с 6 лет.** Психологическая готовность к школе – это целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Отставание в развитии одного из компонентов влечет за собой отставание развития других.

Согласно исследованиям, проблема обучения детей с 6 лет заключается в том, что 6-летний первоклассник по своему психическому развитию остается дошкольником: он сохраняет особенности мышления дошкольно-

го возраста; преобладает произвольная память, концентрация внимания – 10-15 минут; познавательные мотивы неустойчивы и ситуативны; завышенная самооценка; неустойчивость поведения, зависящая от эмоционального состояния ребенка, трудности с произвольным поведением; недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающейся на нормы и правила в условиях регламентированного общения; острая потребность в эмоциональных контактах; еще не созрели необходимые противоречия, которые толкают на следующий этап развития (по Д.Б. Эльконину). 6-летние дети не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Поэтому обучение 6-летних детей должно строиться с учетом специфики развития детей в этом возрасте и предполагает наличие соответствующих условия такого обучения в школе. Вопрос о поступлении в первый класс ребенка 6 лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к школе.

**4. Кризис 7 лет.** Кризис 7 лет – это переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. По Л.И. Божович кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» – открытие позиции школьника и возникновение внутренней позиции.

Признаки кризиса 7 лет:

- переоценка ценностей;
- устойчивые аффективные комплексы – влияние эмоциональных реакций на формирование личности;
- обобщение переживаний (по Л.С. Выготскому): возникновение чувства неполноценности или чувства собственной значимости;
- появление логики чувств благодаря обобщению переживаний;
- возникновение внутренней жизни ребенка, когда внешний мир преломляется в сознании, личности;
- появление смысловой ориентировочной основы поступка – звена между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент – оценка поступка, его последствий;
- смысловая ориентировочная основа поступка исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка, благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность;
- кризисные явления: кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, которые проходят с возрастом.

## Лекция 12. Младший школьный возраст

1. Границы возраста, социальная ситуация и ведущая деятельность в младшем школьном детстве.

2. Особенности развития познавательных процессов и личности в младшем школьном детстве. Центральное новообразование.

## **1. Границы младшего школьного возраста. От 6 (7) до 11 лет.**

**Социальная ситуация развития.** Социальный статус школьника (ситуация обучения).

Сознание своего социального Я и возникновение на этой основе внутренней позиции, т.е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают новые потребности, но младшие школьники уже знают, чего они хотят и к чему стремятся. В результате игра, которая на протяжении всего дошкольного возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У ребенка появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Т.о., с возникновением этого новообразования у ребенка впервые происходит осознаваемое расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией. На пороге школьной жизни в условиях всеобщего школьного обучения оно характеризуется тем, что дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни, и он хочет занять позицию школьника – занять новое, более «взрослое» положение, выполнять новую важную не только для себя самих, но и для окружающих людей деятельность.

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Отличительная особенность положения ученика состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь школьника подчинена системе строгих, одинаковых для всех учеников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, общих для всех детей. Ученик должен ответственно относиться к учебе, сознавать ее общественную значимость, подчиняться требованиям и правилам школьной жизни. Для успешной учебы ему необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий умственный кругозор. Ученику совершенно необходим тот комплекс качеств, который организует умение учиться. Сюда входят понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки.

**Ведущая деятельность** – учебная деятельность. Структура учебной деятельности во многом отличается от структуры игры: она целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна. Учебная деятельность служит предметом общественной оценки и потому определяет положение школьника среди окружающих, от чего зависит и его внутренняя позиция, его самочувствие. В силу этих особенностей учебная деятельность становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоре-

тические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и др. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

Компоненты учебной деятельности по Д.Б. Эльконину: мотивация, учебная задача, учебная операция, контроль, оценка.

*Мотивация.* Учебная деятельность полимотивирована; наиболее адекватные учебным задачам мотивы, делающие учебную работу осмысленной и эффективной – учебно-познавательные; в их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии.

*Учебная задача* – система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий.

*Учебная операция* входят в состав способа действий. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

*Контроль.* Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством учителя. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату, ребенку необходим пооперациональный контроль – за правильностью и полнотой выполнения операций.

*Оценка.* Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий.

**2. Развитие познавательных процессов.** Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится *мышление*. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. В конце обучения у младших школьников формируются научные понятия (основой для которых выступают житейские понятия). Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического, мышления.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано, его развитие происходит в процессе обучения. Если для дошкольника было характерно анализирующее восприятие, то концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие.

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности.

Большое значение для успешной учебной деятельности имеет развитие внимания. В этом возрасте внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью, затруднены распределение внимания и его переключение с одного задания на другое. В учебной деятельности развивается произвольное внимание.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций – интеллектуализацию и произвольность.

**Развитие личности младшего школьника.** Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях – он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика, доминирующей мотивации непосредственно зависит в этот период развитие его личности. Возможные доминирующие мотивы в младшем школьном возрасте: широкие социальные мотивы, познавательные мотивы, мотивы достижения и избегания неудач, престижная мотивация, компенсаторная мотивация.

Полноценное развитие личности в младшем школьном возрасте предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием в данном периоде. Большую роль в этом играет становление самооценки ребенка, которое зависит как от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом, так и от стиля семейного воспитания, принятых в семье ценностей.

**Центральное новообразование в младшем школьном возрасте** – произвольность психических процессов и чувство компетентности.

### **Лекция 13. Подростковый возраст**

1. Границы возраста и социальная ситуация развития.
2. Ведущая деятельность и центральное новообразование в подростковом возрасте.
3. Особенности психосексуального развития. Пубертатный кризис.
4. Особенности развития познавательных процессов
5. Особенности развития личности. Личностный кризис.

**1. Границы возраста.** В традиционной классификации подростковым принято считать период индивида от 10-11 до 14-15 лет.

В научных исследованиях установлены интересные факты, касающиеся границ подросткового возраста. Если в 50-х годах переходный момент в



представлениях о будущем, выбор будущей профессии наблюдался и был актуальным для подростков 15 лет (Л.И. Божович), в 60-х годах – 17 лет (Н.И. Крылов), то в 80-х и 90-х – это рубеж 13 лет (Н.Н. Толстых). Такое расхождение результатов объясняется изменением социальной ситуации развития поколений подростков, изменением требований общества к подрастающему поколению, его процессу самоопределения.

Подростковый период рассматривается как длительный переходный период из детства во взрослость и существует преимущественно в развитых странах. В прошлом подростковый возраст был значительно короче, так как процесс взросления не требовал столь многоплановой подготовки молодого человека к полноценному выполнению функций, обусловленных требованиями общества. В развитых странах с недавнего времени наблюдается тенденция к увеличению длительности этого периода жизни. Согласно современным данным он охватывает почти десятилетие – от 11 до 20 лет. Субъективная средняя продолжительность подросткового возраста в разных странах находится в диапазоне от 4 до 7 лет и зависит от социального положения молодого человека и длительности образования.

Ирина Юрьевна Кулагина и Владимир Николаевич Колюцкий подчеркивают, что подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом из-за трудностей в его протекании как для ребенка, так и для близких ему взрослых.

**Социальная ситуация развития.** Эмансипация от взрослых и группирование со сверстниками.

Переход к новой социальной ситуации развития в подростковом возрасте связывают как с внешними, так и с внутренними предпосылками. К внешним относят: изменение отношения к учебной деятельности, повышение требований взрослых не только к поступкам, но и к нравственным, личностным качествам подростка. К внутренним предпосылкам можно отнести бурный физический рост и интенсивное половое созревание, стремление к независимости, самостоятельности и самоутверждению, развитие новых уровней сознания и самосознания.

Для подростков характерно стремление к эмансипации от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах.

В этот период общение со сверстниками приобретает настолько интенсивный характер, что говорят о типично подростковой «реакции группирования». Несмотря на эту общую тенденцию, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

**2. Ведущая деятельность** – интимно-личностное общение со сверстниками.

В советской психологии существуют разные варианты определения ведущей деятельности в подростковом возрасте. Так, Даниил Борисович Эльконин выделял интимно-личностное общение, Давид Иосифович Фельдштейн – общественно-полезную деятельность, Василий Васильевич Давыдов – общественно-значимую деятельность (включающую в себя трудовую, учебную, общественно-организационную, спортивную и художественную), Катерина Николаевна Поливанова выдвинула идею проективной деятельности, как ведущей для подросткового возраста.

В известной концепции Д.Б. Эльконина подчеркивается мысль о том, что для подросткового возраста характерен приоритет детского сообщества над взрослым. Именно в группе сверстников создается новая социальная ситуация развития личности. В ней подросток усваивает идеальные формы. Это, прежде всего, область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимодействия. Общение со сверстниками, по мнению ученого, является ведущей деятельностью в этом возрасте. В процессе этой деятельности усваиваются нормы морали, социального поведения, в ней создаются отношения равенства всех и уважения друг к другу. В этот период центр жизни подростка переносится из учебной деятельности в деятельность общения. Меняются взаимоотношения с учителями: для подростка более ценным является тот статус, который он получает в кругу сверстников, чем оценочное отношение для него со стороны учителя. Приобретение новой ролевой позиции в процессе общения связано с отношением сверстников к подростку как к взрослой личности. Благодаря коммуникативной деятельности происходит проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни.

**Центральное новообразование.** Чувство взрослости (в младшем подростковом возрасте) и Я-концепция (в старшем подростковом возрасте).

Чувство взрослости – это отношение подростка к себе как к взрослому, представление себя взрослым человеком. Это связано с внутренним стремлением подростка как можно быстрее утвердиться в мире взрослых. Это стремление создает для него исключительно новую внутреннюю, субъективную ситуацию личностного развития. Чувство взрослости проявляется в первую очередь в желании, чтобы все – и взрослые и сверстники – относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими, проявляет стремление к самостоятельности, желанию оградить некоторые стороны жизни от вмешательства родителей. Наряду с чувством взрослости Д.Б. Эльконин рассматривает подростковую тенденцию к взрослости – стремление казаться и считаться взрослым, желание выглядеть взрослым в чужих глазах.

Как особая форма самосознания, чувство взрослости в целом отображает новую жизненную позицию подростка в отношении к себе, окружающим людям, миру; определяет специфику направленности и содержание социальной активности; систему новых стремлений и эмоциональных ре-

акций. Специфическая социальная активность проявляется в увеличении направленности на усвоения норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых.

Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, у подростка формируется «Я-концепция» – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я». Структура «Я-концепции»: реальное «Я» (когнитивный компонент, оценочный компонент, поведенческий компонент), идеальное «Я».

**3. Особенности психосексуального развития. Пубертатный кризис.** Подростковый возраст связан с половым созреванием, перестройкой организма ребенка, которая определяется на основе понятия пубертатности (от лат. *pubeszere* – покрытие волосами). Пубертатные период – это стадия, когда человек достигает полового созревания. Он связан со следующими изменениями:

- изменения морфологического строения организма: наблюдается интенсивный рост скелета, созревание касается сначала внутренних органов, потом туловища;
- параллельно росту скелета происходит развитие массы тела, мускульной и жировой ткани, что приводит к внешним половым отличиям между мальчиками и девочками;
- пубертат характеризуется также гормональной активностью на разных уровнях: эндокринных гормонов, гипофиза, щитовидной железы, которые начинают выделять гормоны роста и половые гормоны.

Морфофизиологические изменения сопровождаются осознанием и переживанием *половой идентичности*, которая подразумевает наличие у подростков образцов и представлений о наиболее привлекательных и значимых качествах личности мужчины и женщины.

В подростковом возрасте впервые появляется и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологическая потребность – половое влечение. Л.И. Божович подчеркивает, что половое влечение, как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредованный характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых систем, сначала становится потребностью в внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в пубертатный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующего положения.

Сексуальное развитие подростков является динамическим процессом, который приводит их к приобретению и усложнению умения выражать эротическое содержание через социальное поведение. Сексуальное поведение подростка – это поведение поиска смысла сексуальных символов. В подростковом возрасте происходят наиболее глубокие изменения психо-сексуального сознания личности. В этом возрастном периоде сексуальность становится достижением самосознания личности и включается в подростковый опыт.

#### **4. Особенности развития познавательных процессов:**

- развитие восприятия связано с интеллектуализацией всего чувственного познания; возникает установка на размышление в процессе восприятия, установление причинно-следственных связей;
- развитие памяти также связано с интеллектуализацией этого процесса, приемы запоминания становятся более осознанными;
- внимание становится активным, усиливается распределение внимания;
- развитие речи характеризуется обогащением словарного запаса, понимание речи значительно опережает активную речь, устную и письменную, может возникнуть кризис речи, в учебной деятельности речь становится контролируемой и управляемой; важное значение для подростков имеет языковая субкультура групп подростков – слэнг;
- воображение активно включается в процесс познания, благодаря воображению усваиваются не только знания, но и эмоциональное отношение к событиям;
- продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление, развивается способность к абстрактному мышлению.

В целом, интеллектуальное развитие подростков достигает высокого теоретического уровня, но оно все еще остается в зоне ближайшего развития и зависит от помощи и требовательности учителя, а также от активности подростка в усвоении образцов научного познания.

#### **5. Особенности развития личности. Личностный кризис.**

Согласно Л.И. Божович, стремление к эмансипации от взрослых (желание занять иной, более зрелый социальный статус, освобождающий от постоянного внешнего контроля и позволяющий подростками самостоятельно решать свои проблемы при необходимости оставаться зависимым от взрослого), а также фактор биологического созревания и половой идентификации не являются решающими в развитии личности в подростковом возрасте. Л.И. Божович считает, что главной характерной чертой перехода младшего школьного возраста к подростковому является новый уровень самосознания подростка, главной чертой которого является появления *способности познать самого себя как личность*, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами, что порождает

стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремлению проявлять себя в тех качествах, которые он считает ценными) и самовоспитание.

Подростковая самостоятельность помимо стремления к эмансипации от взрослых выражается также в разнообразных увлечениях – неучебных занятиях. Эти потребности так ярко проявляются в поведении, что говорят о «подростковых реакциях». Выделяют следующие подростковые увлечения: интеллектуально-эстетические, эгоцентрические, телесно-мануальные, накопительские, информативно-коммуникативные.

*Личностный подростковый кризис* объединяет в себе разные виды поведения и переживаний, которые связаны с трудностями личностного роста. Чаще всего они характеризуют кризис идентичности, который можно рассматривать как реакцию на потерю статуса ребенка, на глубокое несоответствие биологических возможностей социальным, на неуверенность в своей компетентности во многих вопросах жизни, раскрытие в себе индивидуальности. Кризис личности в период взросления также может быть связан с переживанием «отчуждения», под которым понимается изменения в восприятии себя (деперсонализация), других людей или окружающей действительности (дереализация). У многих подростков переживания кризиса связано с внешними проявлениями негативизма и эгоцентризма. Негативизм – противодействие другому и немотивированные противостояния взрослым (чаще родителям). Подростковый эгоцентризм представляет собой неадекватно сильную сконцентрированность на собственной личности.

## Лекция 14. Ранний юношеский возраст

1. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное новообразование в ранней юности.
2. Особенности интеллектуального развития в старшем школьном возрасте.
3. Развитие личности в раннем юношеском возрасте.
4. Кризис 17 лет.

**1. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное новообразование.** *Социальной ситуацией развития* в раннем юношеском возрасте является первоначальный выбор жизненного пути.

Оканчивая школу, старшеклассники должны быть психологически готовыми к взрослой жизни. Понятие «психологической готовности» предполагает в этом случае наличие потребностей и способностей, которые позволят выпускнику школы наиболее полно реализовать себя в профессиональной деятельности, общественной жизни, будущей семейной жизни. Прежде всего, это потребность в общении с другими людьми, потребность

и способность творчески работать, умение творчески мыслить, ориентироваться в разнообразных событиях современного мира, который выступает в форме научного, теоретического мировоззрения.

Сформировавшись, эти свойства создают психологическую базу для социального и личностного самоопределения школьников – *центрального новообразования* раннего юношеского возраста.

Поскольку в старшем школьном возрасте появляются планы и желания, реализация которых отсрочена, а в юности возможны существенные коррективы, иногда новообразование считается не само самоопределение, а психологическая готовность к нему (И.В. Дубровина).

Эти свойства развиваются в результате *ведущей деятельности* старшеклассника – учебно-профессиональной, когда усвоение знаний опосредуется первоначальным профессиональным выбором. Новая социальная ситуация развития меняет для старшеклассника значимость обучения. В сравнении с подростком интерес к учебе увеличивается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура обучения. Доминирующее место занимают мотивы, которые связаны с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни.

Главным признаком этого периода является потребность юношей и девушек занять внутреннюю позицию взрослого человека, выбрать профессию, осознать себя членом общества, выработать мировоззрение, выбрать свой жизненный путь.

Самоопределение означает не автономию от взрослых, а четкую ориентацию и определение своего места во взрослом мире.

Понятие «самоопределение», которое используется в отечественной психологии, близко понятию «идентичность», разработанное американским ученым Э. Эриксоном.

Идентичность – психосоциальная отождествленность – позволяет личности осознать себя во всем богатстве своих отношений к окружающему миру и определяет ее систему ценностей, идеалов, жизненных планов, социальных ролей с соответствующими формами поведения. Идентичность – условие психического развития, и если она не формируется, то человек не находит себя, своего места в обществе, ощущает себя «потерянным».

Канадский психолог Ж. Марша установил 4 варианта формирования идентичности:

1. Неопределенную, еще не сформированную, «диффузную» идентичность.
2. Предопределенную идентичность, «обреченный вариант развития».
3. Проба ролей или «мораторий» в попытке выработать идентичность.
4. Реализованную или «зрелую» идентичность.

Указанные варианты формирования идентичности выступают в двух своих значениях: это этапы развития личности и одновременно ее типы.

Пройдя стадию неопределенной идентичности, юноша может подойти к интенсивному опробыванию разнообразных ролей, но может остаться и на начальном уровне, так и не пережив все трудности и радости процесса самоопределения.

Самоопределение в раннем юношеском возрасте имеет 2 стороны: кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное самоопределение). Целостное самоопределение реализуется в жизненном плане – плане деятельности, которые «заземляются», в первую очередь, на выбор профессии.

В профессиональном самоопределении в возрастной психологии определяют ряд этапов.

1. Первый этап – детская игра, во время которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли, «проигрывая» отдельные элементы связанной с ним деятельности.

2. Второй этап – подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной профессии.

3. Третий этап, который охватывает весь подростковый и большую часть юношеского возраста – предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности оцениваются с точки зрения сначала интересов, потом – способностей и, наконец, с точки зрения системы ценностей.

4. Четвертый этап – практическое принятие решения, собственно выбор профессии, который включает определения уровня квалификации будущей деятельности, объема и времени подготовки к ней, выбор специальности, оценка материальных условий семьи, начальная подготовка, состояние здоровья и т.д.

**2. Особенности интеллектуального развития в старшем школьном возрасте.** По мнению Григория Силовича Костюка (1899–1982), важным аспектом психического развития человека в юношеском возрасте является интенсивное интеллектуальное созревание. Более сложных уровней своего развития в ранней юности достигает процесс восприятия, который становится сложным интеллектуальным процессом. Сложный учебный материал требует от старшеклассников более совершенного репродуктивного воображения, и при этом у них активно развивается и творческое воображение. Память характеризуется дальнейшим ростом произвольности и продуктивность логического запоминания, происходит специализация памяти, связана с ведущими интересами старшеклассников, их намерениями по поводу выбора будущей профессии, возрастает продуктивность памяти касательно абстрактного материала. В ранней юности развивается способность долго сосредотачиваться на познавательных объектах, преодолевая действие сильных отвлекающих раздражителей, распределять и переключать внимание, возрастает роль послепроизвольного внимания, которое возникает при условии, что учение мотивируется специальными интересами.

В раннем юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие формального мышления, переход к более высоким уровням абстрагирующего и обобщающего мышления, к стадии умения находить и формулировать проблемы. Существенными признаками этой фазы развития интеллекта является нестандартный подход к более известным проблемам, умение включать частичные проблемы в более общие и т.д. В раннем юношеском возрасте происходит формирование научного мировоззрения. Интеллектуальное развитие старшеклассников можно ускорять, совершенствуя понятийную форму мышления, вербальный интеллект и внутренний план действий.

В современных условиях развития общества особенное значение приобретает практический интеллект старшеклассников, в структуру которого входят такие качества как деловитость как способность отыскать оптимальное решение в сложной ситуации экономность, осмотрительность (умение предусмотреть последствия своих решений), умение быстро решать задачи.

Характерным для интеллекта старшеклассников является развитие творческих способностей, что проявляется в интеллектуальной инициативе и создании нового.

Умственное развитие старшеклассников заключается не столько в изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля деятельности* – это (по Е.А. Климову) индивидуально-своеобразная система психологических способов, к которым сознательно или стихийно обращается человек с целью уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности. В познавательных процессах он выступает как *стиль мышления*.

**3. Развитие личности в раннем юношеском возрасте.** Развитие личности в период взросления происходит скорее постепенно, чем скачкообразно, подчеркивает Хельмут Ремшмидт (род.1938), сохраняя относительно постоянные важные особенности и признаки. В ранней юности происходят изменения в мотивации, в частности в потребностях и интересах.

В старших классах возникает особый интерес к общению со взрослым. В этот период завершается эмансипация от взрослых, старшеклассники переживают потребность в жизненном опыте и поддержке взрослых.

Юношеский возраст, по мнению Галины Сергеевны Абрамовой, – это возраст увеличения силы «Я», его способности не потерять, сохранить свое «Я», проявить индивидуальность в условиях групповой деятельности, интимной близости, дружбы.

В конце подросткового возраста и в ранней юности происходит становление качественно нового самосознания – «Я-концепции», которая (по Р. Берну) состоит из 3 составляющих: «Я-образ», самооценка, потенциальная поведенческая реакция). Старшеклассники в большей степени, чем подростки, воспринимают себя, их самоуважение выше, а саморегуляция развивается интенсивнее. Настроение становится более устойчивым и осо-



знанным. Независимо от темперамента, старшеклассники выглядят более сдержанными, уравновешенными.

В период ранней юности происходит становление морального самосознания, которая характеризуется переходом на новый уровень – конвенциональный и постконвенциональный (по Л. Кольбергу).

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. В этот период старшекласснику необходимо создать жизненный план – решить вопросы кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей.

**4. Кризис 17 лет** возникает часто на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни. При завершении школьного образования раньше кризис может сместиться к 15 годам. Школьники, покидающие школу после 9-го класса, характеризуются нежеланием учиться, низкой школьной успеваемостью, гедонистической и эгоистической установкой (по И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкому). Живя настоящим, они не всегда четко планируют будущее, и период юности для них часто бывает временем проб и ошибок. Вместе с тем им обычно свойственны такие элементы духовности как стремление к глубокому чувству, при высоком интеллекте – критичность к своему характеру, причинам низкой успеваемости и конфликтов в школе. Одиннадцать классов заканчивают более благополучные дети. Но в 17 лет кризис протекает не менее остро, чем в 15. Как отмечал Д.Б. Эльконин, это наиболее тяжелый кризисный период наряду с кризисами 3 и 11 лет.

По экспериментальным данным (по И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкому) выпускники школы, собирающиеся поступить в вузы, ценят свой социальный статус, даже если учатся средне, и считают себя выше многих сверстников. Их мнение существенно отличается от мнения ушедших из школы 15-летних подростков. Ценность образования – большое благо, но в то же время достижение поставленной цели сложно, и в конце 11-го класса эмоциональное напряжение может резко возрасти.

Для тех, кто переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи в связи с ответственностью перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей – перед армией. Даже если выпускник мало тревожен и все складывается для него удачно, резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми вызывают значительную напряженность. Новая жизненная ситуация требует адаптации к ней. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности.

## Лекция 15. Ранняя взрослость

1. Юность.
2. Молодость.
3. Кризис 30 лет.

### 1. Юность

**Границы возраста.** От 17 до 22-23 лет.

**Социальная ситуация в юности** (так же как и в старшем школьном возрасте) – ситуация выбора жизненного пути, а также интеграция в общество взрослых людей, ситуация действенного самоопределения. Начинается реализация планов, намеченных в 16–17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать все сначала. 19–20 летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше.

И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий описывают следующие основные варианты жизненного пути, которые характерны для юности: обучение в вузе, поиски работы, для юношей служба в армии и бегство от общества.

Ход дальнейшего развития личности во многом зависит от социально-профессионального положения. Но в любом случае переживается расхождение идеальных представлений с реальной действительностью.

Виктор Иванович Слободчиков и Евгений Иванович Исаев называют это период «становление авторства в собственной жизни». Это обдумывание смысла своей жизни, построение более реальных жизненных планов с учетом собственных возможностей, освоение ролей взрослого, поиск спутника жизни, включение во все виды общественной деятельности.

**Ведущей деятельностью** становится профессиональная или учебно-профессиональная. Большую и все увеличивающуюся когорту молодых людей составляют студенты. Б.Г. Ананьев считает возможным выделить студенческий возраст в особый период психического развития как период интенсивного профессионального самообучения. Это особая категория молодых людей, организованных и объединенных институтом высшего образования. Их отличает высокий интеллектуальный уровень и уровень познавательной мотивации, профессиональная направленность, сочетание интеллектуальной и социальной зрелости.

**Центральным новообразованием** в юности можно считать окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни.

**Интеллектуальное развитие.** Интеллектуальное развитие в студенческом возрасте детально исследовано под руководством Б.Г. Ананьева. Как главная закономерность была выявлена неравномерность, гетерохрон-

ность развития разных функций интеллекта, пики одних показателей при снижении других и наоборот. В целом, 18-25 лет – период усиленного развития всех психических функций, особенно памяти и мышления, долговременной памяти. Исследования Б.Г. Ананьева развеяли миф о «психологической окаменелости» и поступательном снижении интеллекта после 20 лет. В ходе интеллектуального развития и самопознания молодые люди создают смысловые системы, которые приводят в порядок жизненный опыт, организуют мышление и чувство и определяют поведение. Такие системы усложняются и развиваются в течении всей жизни.

**Личностное развитие.** Главной задачей данного возраста Э.Эриксон считает достижение идентичности в противоположность смешению ролей и близости в противоположность изоляции. Идентичность утверждается тем, что, определив свои принципы приоритеты, человек остается верным себе во всех ситуациях общения и деятельности; знает, чего он хочет и ради чего действует. В противном случае им управляют обстоятельства, влияние то одной, то другой группы, он вырастает «без царя в голове». Большое значение приобретают феномены дружбы и любви в юности. По приведенной Н.Н. Палагиной статистике, три четверти браков заключаются в 24 года.

Согласно результатам исследования американского психолога Вайлент (приведенными Г. Крайг), главными прогнозирующими качествами, обеспечивающими хорошую карьеру в будущем, оказались практичность, организованность и цельность личности – качества, присущие зрелости. Они же обеспечивают и хорошую успеваемость в вузе.

## **2. Молодость**

**Границы возраста.** От 20-23 до 30-35 лет.

**Социальная ситуация развития** в этом возрастном периоде характеризуется двумя сторонами: выбором спутника жизни, созданием семьи и рождением детей, а также началом трудовой профессиональной деятельности, овладением выбранной профессией, определением отношения к общественной жизни и своей роли в ней.

Соответствующая этой ситуации деятельность – построения отношений, создание семьи, материнство и отцовство, а также трудовая деятельность как самореализация в профессии и в обществе – являются *ведущей деятельностью* в период молодости.

В молодости человек приступает к реализации своего жизненного замысла. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Александр Валентинович Толстых (1953 - 1997) отмечает, что в современную эпоху, когда увеличилась продолжительность жизни и расширились сроки образования и профессиональной подготовки, повысилась их значимость, «молодость стала наиболее ценным возрастом, влияющим своими вкусами, ценностями, привычками и т.д. на вкусы, ценности и привычки всего общества».

Для молодости характерно наиболее оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи, рождению первого ребенка. Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, вязанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека – его духовный рост, развитие способностей.

Специфика молодости не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития – овладение выбранной профессией. Если в юности человек выбирает жизненный путь, то в молодости – утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. В молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельностью. При удачном выборе жизненного пути уже в молодости человек достигает в своей профессии достаточно высокого уровня мастерства и его объективного признания. Вместе с мастерством молодой человек обретает чувство профессиональной компетентности, чрезвычайно важное для личностного развития.

Верхнюю границу возраста можно обозначить в 33-35 лет. Именно в этот период работающего перестают считать молодым специалистом, а в учебных заведениях он теряет право учиться на дневном бюджетном отделении, то есть объективно человек попадает в другую возрастную категорию – категорию зрелого возраста.

**Центральными новообразованиями** этого периода принято считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.

**Интеллектуальное развитие.** Интеллектуальное развитие в годы молодости проходит достаточно интенсивно, но неравномерно. По данным Б.Г. Ананьева, все психические функции показывают и спады, и подъемы. Снижается скорость движений, но нарастает их точность вплоть до 30-35 лет. Более устойчивы психические функции в условиях повышенных нагрузок. Объем восприятия достигает пика в 30 лет; высоки показатели таких действия, как слежение, дозировочные микродвижения, упреждающие реакции на движущийся объект, общая культура наблюдения. В 27-35 лет повышается объем и избирательность внимания, оптимум приходится на 33 года. Устойчивость внимания наиболее высокая в 34 года. Эти изменения рассматриваются как показатель усиления и преобразования механизмов регулирования умственной деятельности и связывают с возрастанием тормозных процессов в нейродинамике взрослого.

В диапазоне 25-34 лет обнаруживаются более высокие (чем в юности) показатели интеллекта: пики вербального интеллекта в 25-26 лет и особенно в 30 лет, невербального в 25, 29, 34 года. Существенно, что дальнейшее снижение происходит после пика и держится на уровне более высоком, чем было в 19-20 лет. Данные характерны для людей всех уровней образования.

**Личностное развитие.** Личностное развитие в ранней взрослости также связано с профессиональным ростом и построением семьи. Американский психолог Д. Левинсон выделяет четыре фактора взросления. Чтобы стать взрослым, молодой мужчина должен: сформулировать свои мечты и увязать их с реальностью, найти наставника, построить карьеру, установить близкие отношения и наладить интимные отношения. Исследования возрастного развития женщин подтвердили такие же факторы взросления. Женщины решают те же задачи реализации мечты, обретения наставника, построения карьеры и встречи с «особенным» мужчиной. Но для них определяющим фактором выступает рождение детей и заботы, связанные с их воспитанием. Женщины позже устраивают свою карьеру, период «ученичества» у них затягивается до 40 лет.

Переход к родительству связан с рядом жизненных и личностных изменений (по Cowan, приведено Г. Крайг): изменения в идентичности и внутренней жизни – изменяется чувство Я родителей и их предположений о семейной жизни; происходят перемены в супружеских отношениях в связи с перераспределением ролей; происходят перемены в ролях и отношениях со старшим поколением, ролях и отношениях все семьи (роль матери, отца – особый статус в обществе); появляются новые родительские роли и отношения.

**3. Кризис 30 лет.** Приблизительно в 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают кризисное состояние, один из самых острых кризисов развития. Психологическое содержание этого кризиса – переоценка пройденного пути и возможностей дальнейшего развития, потребность в переменах, изменение представлений о своей жизни, иногда полная утрата интереса к тому, что раньше было главным, в некоторых случаях даже разрушение прежнего образа жизни. По мнению И.С. Кона, «никто не может реализовать себя полностью», и свойственный сложившемуся взрослому человеку самоанализ выявляет эту нереализованность. Как подчеркивают И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если же при этом происходит «переоценка ценностей» и «пересмотр собственной личности», то речь идет о том, что жизненный замысел вообще оказался неверным.

Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни, так как именно с периодом 30 лет (границы могут сдвигаться в ту или иную сторону) обычно связаны поиски смысла существования, которые начинаются еще в начале молодости.

## Лекция 16. Средняя зрелость

1. Характеристика периода зрелости.
2. Кризис середины жизни.

**1. Границы возраста.** От 30-35 до 60-70 лет. Верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет. Обычно ее связывают со временем фактического выхода на пенсию, т.е. прекращению активной профессиональной деятельности, что происходит в среднем в 60-70 лет. Как отмечают И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий, в отдельных случаях зрелость сменяется временем увядания уже после 40 лет, в других, наоборот, для некоторых людей период зрелости продолжается фактически до конца жизни и вопреки паспортному возрасту не сменяется старостью.

**Социальная ситуация развития.** Зрелость считается порой полного расцвета личности. Когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения – как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений. В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией, выбор спутника жизни и создание семьи, т.е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

**Ведущая деятельность** – созидательная продуктивная деятельность в профессиональной сфере и в сфере семейных отношений.

Э. Эриксон считает основной задачей зрелость выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют, соответственно, прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает у него как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана, по Эриксону, с заботой «о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Отсутствие продуктивности, инертность, ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями. Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек «должен или принять или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры». Зрелый человек должен способствовать приумно-

жению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.

**Центральным возрастным новообразованием** периода зрелости можно считать *продуктивность*, понимаемую вслед за Э.Эриксоном как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения. Таким образом, если в молодости центральными возрастными новообразованиями являются, с одной стороны, семейные отношения, включая материнство или отцовство, а с другой – профессиональная компетентность, то в зрелости на их основе возникает уже объединенное образование, интегрирующее результаты развития обоих новообразований предыдущего периода.

**Интеллектуальное развитие.** Интеллектуальное развитие в зрелом возрасте отличается большой сложностью и дифференцированностью. На него влияют и уровень образования, и характер профессиональной деятельности, и установки личности, мотивация на творчество или стагнацию, стремлению выдавать и разрабатывать новые идеи или жить старым багажом знаний. Исследователи интеллекта зрелого возраста имеют и теоретическое значения (поиск факторов и закономерностей изменений), и практическое – построение кадровой политики, определение сроков пенсионного возраста.

Б.Г. Ананьев выделяет 2 фазы в процессе онтогенетического развития. Первая фаза характеризуется общим фронтальным прогрессом функций в юности, в ранней зрелости, в начале средней зрелости. Во второй фазе психические функции специализируются в конкретной деятельности и достигают максимума в период средней и поздней зрелости. Достижения высокого уровня развития в период зрелости возможно благодаря тому, что психические процессы находятся в условиях оптимальной нагрузки, усиленной мотивации, операционных изменений. Вершины развития психофизических функций достигаются в более поздние периоды зрелости, причем оптимум специализированных функций может совпадать с началом инволюции общих особенностей тех же функций. Например, вербально-логические функции продолжают свой прогресс, когда эволюцию уже поразила невербальный интеллект и сенсомоторику человека.

Многочисленные эксперименты на основе 2-компонентной структуры интеллекта («текучий» и «кристаллизованный») обнаружили, что показатели словарного запаса, общей осведомленности оказались у 40-50-летних выше, чем в 20-30 лет. В то же время оценка по тестам пространственных отношений и индуктивного рассуждения были намного ниже, чем у молодых. Видимо, «текучий» интеллект как особенность к научению достигает пика в молодости, а «кристаллизованный» – как умение строить суждения и выводы, давать анализ проблемы на основе накопленных знаний и опыта – прогрессирует в течении жизни.

**Особенности развития личности. Зрелость и психологический возраст.** Психологический возраст, возрастная идентификация – это аспект самосознания, связанный с представлениями во времени. В зрелости психологический возраст в гораздо большей степени, чем раньше, зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации. В зрелости возможны 3 варианта соотношения психологического возраста с хронологическим: адекватность, отставание (имеет разные варианты: «вечный юноша», сохранение чувства молодости, реализация инфантильных установок личности), опережение (обычно означает преждевременное старение).

**2. Кризис середины жизни.** У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, как считают И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый кризис 40 лет (50, 55 лет). Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Многие исследователи относят его к нормативному кризису. Психологи отмечают, что это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Он происходит тогда, когда кризис 30 лет не приводит к должному решению экзистенциальных проблем. Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. Отмечается ряд переживаний, связанных как с профессиональной деятельностью, так и обострение семейных отношений. В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, выработать во многом новую «Я-концепцию». С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

Равшан Анварович Ахмеров выделяет также биографические кризисы, которые характеризуются переживаниями и противоречиями во внутреннем мире человека и выражают ее субъективное отношение к событиям ее жизни или к жизни в целом: кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности.

Кроме кризисов нормативных, кризисов становления личности, отличаются также кризисы здоровья (связаны с потерей здоровья), терминальные кризисы (связаны с терминальными ценностями человека), кризисы значимых отношений, кризисы личностной автономии (связаны с потерей или ограничениями личностной свободы, например принудительное влияние, гиперопека, лишение воли по ложным обвинениям), кризисы самореализации, кризисы жизненных ошибок.



## Лекция 17. Поздняя зрелость

1. Границы возраста и кризис выхода на пенсию.
2. Характеристика периода поздней зрелости.

**1. Границы возраста.** После 60-70 лет или после фактического входа на пенсию. Выделяют три цикла старения: удаление от дел (65-70 лет); старость (70 и более лет); дряхлость или болезненная старость (Д.Б. Бромлей), долгожительство (старше 90 лет) (по международной периодизации).

**Кризис выхода на пенсию.** Рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности. Это событие часто порождает кризисный период – кризис ухода на пенсию. Прежде всего, негативно сказывается нарушение привычного режима и уклада жизни, нередко сочетающегося с острым ощущением противоречия между сохраняющейся трудоспособностью, возможностью принести пользу и социальной не востребованностью. Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельного участия общей жизни. Снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния.

**2. Социальная ситуация развития.** Смена общественной позиции, выход на пенсию и удаление от активного участия в профессиональной деятельности.

Для современного общества наряду с тенденцией стремления к prolongации жизни характерным является отрицательное отношение к старости. Изменился социальный статус старого человека в обществе, его значимость по сравнению с более ранними стадиями развития человеческого общества. Этот возраст, как последний этап на жизненном пути, как время утраты по меньшей мере физических возможностей, является субъективно непривлекательным. По данным, И.С. Кона, пожилые люди предпочитают относить себя к «среднему возрасту» и лишь немногие считают себя старыми. От умения найти себе социально значимое занятие, от «жизненной вовлеченности» во многом зависит индивидуальная картина и темп старения. При сохранении достаточно деятельной жизни пожилой человек обычно сохраняет и свой прежний психологический возраст. Главное противоречие возраста между не востребованностью и трудоспособностью решается в ведущей деятельности.

**Ведущая деятельность.** Труд в адаптированных формах. Хобби. Прародительство.

**Центральное новообразование.** Эго-интеграция. Мудрость. Отчаяние. Появление чувства старости.

**Личностное развитие в старческом возрасте.** Согласно Э.Эриксону, в период поздней зрелости «фокус внимания человека» сдвигается от забот о будущей жизни к прошлому опыту. Тем самым психологическое прошлое резко увеличивается, а временная перспектива, напротив, сокращается. Таким образом, предполагается психологическое старение, появления чувства старости. Тем не менее, Э.Эриксон выделяет здесь, как и на предыдущих возрастных этапах, две основные линии развития. Если человек «каким-то образом заботился о делах и людях... переживал триумфы и поражения в жизни... был вдохновителем для других и выдвигал идеи», у него «могут постепенно созреть плоды... предшествующих стадий». Происходит «эго-интеграция», связанная с суммированием и оценкой всех предшествующих стадий развития личности. При прогрессивной линии развития на предыдущих стадиях человек может положительно оценить всю свою предшествующую жизнь, с удовлетворением подвести ее итоги как в профессиональной деятельности, общественных отношениях, так и по линии брака и семьи. Видя свое продолжение в детях и внуках, в том, что он смог сделать как профессионал, человек не страшится неотвратимости смерти. Только теперь, на последнем этапе жизни, он обретает, согласно Эриксону, настоящую зрелость и «мудрость прожитых лет»: «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость – это осознание безусловного значения жизни пред лицом самой смерти». Если же человек воспринимает свою прошлую жизнь как цепь «нереализованных возможностей и ошибок», то на ее заключительном этапе к скрытому страху смерти, сопровождающемуся сожалением, что нельзя прожить жизнь заново, либо к отрицанию «собственных недостатков... путем проецирования их на внешний мир». Э. Эриксон характеризует состояние человека при таком варианте развития, как отчаяние. «Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности». Э.Эриксон подчеркивает, что для пожилых людей, помимо оценки своего прошлого необходима способствующая достижению эго-интеграции «жизненная вовлеченность». Он указывает на важность участия в воспитании внуков, в политических событиях, оздоровительных физкультурных программах и т.п.

И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий описывают три варианта развития в поздней зрелости: доживание, смена ведущей деятельности, сохранение основного содержания жизни, бывшего в зрелости, т.е. фактически продолжения периода зрелости.

Последний рубеж человеческой жизни – подготовка к смерти – тоже имеет свои психологические особенности. Отношение человека к смерти может зависеть от множества различных факторов, в том числе от внешних обстоятельств. Но в основном, в главном оно, как и отношение к жизни, определяется направленностью его личности и, в конечном счете, реаль-

ным содержанием самой жизни. Содержание же жизни, тип мотивации человека не обусловлены жестко общими мировоззренческими установками, тем, является ли он материалистом или идеалистом, религиозен или нет. Опросы показывают, что далеко не все пожилые люди боятся смерти. При этом чаще встречается страх не самой смерти, а предшествующих ей физических страданий. В исследовании Элизабет Кюблер-Росс выявлены пять стадий принятия смерти человеком, который узнал о своей скорой кончине: отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие.

**Интеллект в поздней зрелости.** Сведения об интеллекте в старости довольно противоречивы. Одни исследователи указывают на снижение интеллектуальных способностей. Другие – подчеркивают умение стариков находить больше вариантов решения задач как преимущество их интеллекта. Происходит ослабление запоминания свежей информации (оперативная память), снижается способность генерировать новые идеи вместе с повышением продуктивности разрабатывать идеи прежних лет.

### **Использованная литература:**

1. Амельков, А.А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях / А.А. Амельков, М.А. Дыгун. – Мозырь : Содействие, 2005. – 72 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Моск. психолого-соц. ин-т; ред. Д.И. Фельдштейн. – 3-е изд. – Москва; : Московский психолого-соц. ин-т, 2001. – 352 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко [та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
5. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: Навч. посіб / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
6. Карандашев, Ю.Н. Психология развития : учеб. пособие. Ч. 1 : Введение / Ю.Н. Карандашев. – Минск : МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
7. Конспект лекций по возрастной психологии и педагогической психологии : пособие для студентов пед. специальностей вузов / М.А. Дыгун [и др.]; под общ. ред. М.А. Дыгуна. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 200 с.
8. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.

9. 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, 2005. – 464 с.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. Ин-т общей и пед. психол. Акад. Пед. наук СССР / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144.
11. Мухина, В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов / В.С. Мухина. – Москва : Академия, 2004. – 456 с.
12. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.Н. Палагина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.
13. Поляков, А.М. Психология развития : учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / А.М. Поляков. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 303 с.
14. Психология личности : Словарь-справочник / П.П. Горностай [и др.]; под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
15. Психология развития : учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / ред. Т.Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
16. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.]; под ред. А. А. Реана. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
17. Рыбалка, В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В.В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – 872 с.
18. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека : Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект-Пресс, 2005. – 460 с.
19. Смирнова Е.О. Значение концепции общения М.И.Лисиной для отечественной психологии (к 70-летию со дня рождения М.И.Лисиной) Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 87–92.
20. Тайсон, Ф. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон; под общ. ред. М.В. Ромашкевича. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.
21. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; сост. Б.Д. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

### МОДУЛЬ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

#### Семинар 1. Предмет и задачи, основные категории психологии развития

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Предмет, задачи и проблемы психологии развития.
2. Факторы, условия психического развития.
3. Закономерности и механизмы психического развития.
4. Категория возраста. Системы отчета для рассмотрения категории возраста по Е.Е. Сапоговой. Проблема нормы в психологии развития.
5. Категория развития.

##### *Задания для самостоятельной работы*

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Подготовьте доклад на тему: «Исторический анализ понятия «детство» по Д.Б. Эльконину».
3. Напишите реферат на тему: «Социализация детей в мире. Институты социализации. Развитие личности в процессе социализации».

##### **Рекомендуемая литература**

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.

6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

## **Семинар 2. Методы исследования человеческого развития**

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Принцип объективности в научном исследовании.
2. Классификация методов исследования в советской психологической традиции.
3. Понятие экспериментального плана исследования.
4. Проблемы дефиниции при построении исследования.
5. Этика научного исследования.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Напишите научное эссе на тему: «Научная и житейская психология: методы познания и оценка полезности».

### **Рекомендуемая литература**

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ.вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития :Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### **Семинар 3. Теории развития человека в зарубежной психологии: биогенетический подход к развитию человека**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Биогенетический подход к развитию человека: теория рекапитуляции С. Холла, теория конвергенции двух факторов В. Штерна, теория трех ступеней развития ребенка К. Бюллера; нормативный подход.
2. Психоаналитические теории развития. Суть психосексуального развития З. Фрейда.
3. Теории объектных отношений в работах А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Спитца, М. Кляйн и др.

#### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Составьте таблицу по теориям психического развития: автор или представитель теории, основные идеи.
3. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни представителя зарубежной теории развития человека.
4. Подготовьте доклад на тему: «История становления психологии развития»

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
5. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
6. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
7. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
8. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль , 1985. – 575 с.

## **Семинар 4. Теории развития человека в зарубежной психологии: социогенетический подход к развитию человека**

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Социогенетический подход к развитию человека. Французская социологическая школа (Э. Дюркгейм, П. Жане), французская генетическая психология (А.Валлон, Р.Заззо), американская школа культурной антропологии (Ф. Боас, М. Мид), межкультурные исследования в когнитивной психологии (Дж. Брунер).
2. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.
3. Бихевиоризм и теории социального научения (Подходы Э. Торндайка, Дж. Уотсона, Э. Толмена, Б. Скиннера. Теория социального научения А. Бандуры и Р. Уолтерса).
4. Экологическая теория У. Бронфенбреннера.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Составьте таблицу по теориям психического развития: автор или представитель теории, основные идеи.
3. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни представителя зарубежной теории развития человека.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
5. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
6. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
7. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
8. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль , 1985. – 575 с.



## **Семинар 5. Теории развития человека в зарубежной психологии: персоногенетический подход к развитию человека, когнитивные теории развития**

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Персоногенетический подход к развитию человека. Теории А. Маслоу, К.Роджерса, Ш.Амонашвили, Э. Деси и Р. Райана.
2. Когнитивные теории развития. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера.
3. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии (ключевые понятия концепции, стадии интеллектуального развития, феномены Пиаже).
4. Теория нравственного развития Л. Кольберга.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Составьте таблицу по теориям психического развития: автор или представитель теории, основные идеи.
3. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни представителя зарубежной теории развития человека.
4. Подготовьте доклад на тему: «Научный спор Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина».
5. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Пиаже Ж. Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – Москва : Просвещение, 1969. – 659 с. – *Раздел на выбор.*

### ***Рекомендуемая литература***

1. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ.вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
5. Психология развития :Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
6. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии /

- В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
7. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
  8. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль , 1985. – 575 с.

## **Семинар 6. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского**

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Ключевые понятия культурно-исторической теории: высшие психические функции, интериоризация, социальная ситуация развития, новообразования, кризисы развития и др.
2. Периодизация детского развития.
3. Проблема взаимосвязи обучения и развития в концепции Л.С. Выготского. Понятие зоны ближайшего развития.
4. Закономерности психического развития.
5. Проблемы диагностики психического развития ребенка.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни Л.С. Выготского.
3. Напишите реферат на тему: «Марксистская перестройка психологии развития 1918-1936 (Г.И. Челпанов, К.Н. Корнилов, П.П. Блонский, М.Я. Басов) и культурно-историческая теория Л.С. Выготского».
4. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1982. – *Раздел на выбор.*
  - Закон о запрете педологии: «Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 о педологических извращениях в системе Наркомпросов».

### ***Рекомендуемая литература***

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 224 с.
2. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
3. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
4. Кулагина, И. Ю.Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ.вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.

5. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
6. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
7. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
8. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
10. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль , 1985. – 575 с.

## **Семинар 7. Теории развития человека в советской психологии**

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна.
2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева.
3. Концепция формирования личности в детском возрасте Л.И. Божович.
4. Психологическая концепция о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте А.В. Запорожца.
5. Концепция общения М.И. Лисиной.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни представителя советской психологии.
3. Напишите реферат на тему: «Развитие возрастной психологии в период с 1936 по 1960 гг. Школа Л.С. Выготского (С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин)».
4. Напишите реферат на тему: Экспериментальная разработка проблем психического развития в 60–80-е гг. (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович)».
5. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527. *На выбор.*

### Рекомендуемая литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Моск. психолого-соц. ин-т; ред. Д.И. Фельдштейн. – 3-е изд. – Москва; : Московский психолого-соц. ин-т, 2001. – 352 с.
2. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1986. – 316 с.
4. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
5. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
7. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – Москва : Педагогика, 1983. – 391 с.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психол. Акад. пед. наук СССР / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144.
9. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
10. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
11. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 720 с.
13. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
15. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль, 1985. – 575 с.

## Семинар 8. Проблема периодизация психического развития. Периодизация Д.Б. Эльконина

### *Вопросы для обсуждения*

1. Принцип построения возрастной периодизации. Функциональная и возрастная (генетическая) периодизации.
2. Классификация периодизаций развития по Л.С. Выготскому.
3. Проблема периодизации взрослого человека.
4. Известные возрастные периодизации в зарубежной и отечественной психологии.
5. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.

### *Задания для самостоятельной работы*

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Проведите анализ биографии с приведением интересных фактов жизни представителя советской психологии.
3. Подготовьте доклад на тему: «Развитие теорий Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина в работах современных психологов: Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и др.»
4. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Эльконин, Д.Б. *На выбор*.
  - Лисина, М.И. Развитие общения у детей в первые 7 лет / М.И. Лисина // Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 76-104.
  - Менчинская, Н.А. Очерки о мышлении ребенка (по материалам дневников русских авторов) / Н.А. Менчинская // Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Под ред. Е.Д. Божович. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – С 441–457.
  - Менчинская, Н.А. Страницы из дневника развития Кирилла Менчинского / Н.А. Менчинская // Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Под ред. Е.Д. Божович. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – С 441–457.
  - Менчинская, Н. А. Страницы дневника развития дочери // Вопросы психологии. – 1995. – № 3.
  - Мухина, В.С. Близнецы : Дневник жизни близнецов от рождения до 7 лет / В.С. Мухина. – Москва : Народное образование, 1997. – 608 с.

### **Рекомендуемая литература**

1. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

2. Ждан, А.Н. История психологии: От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
3. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
4. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
6. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
7. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
8. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности : избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.
10. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
12. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. ; Мысль , 1985. – 575 с.

## МОДУЛЬ 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

### Семинар 9. Младенчество

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Кризис новорожденности, его смысл и значение для хода развития.
2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве.
3. Познавательное и эмоциональное развитие в младенческом возрасте. Новообразования.
4. Кризис 1 года, его смысл и значение для хода развития.

#### *Задания для самостоятельной работы*

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Корчак, Я. Как любить ребенка./ Я. Корчак. – М.: Книга, 1980. – 482 с.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

## Семинар 10. Раннее детство

### **Вопросы для обсуждения**

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте.
2. Развитие психических функций и эмоционально-потребностной сферы в раннем детстве.
3. Новообразования в раннем возрасте.
4. Кризис 3 лет, его смысл и значение для хода развития.

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Продумайте советы родителям, как привлечь к труду ребенка 3–4 лет.
3. Сформулируйте рекомендации родителям (педагогам, другим заинтересованным лицам) по профилактике и преодолению трудностей во взаимодействии с детьми, переживающими кризис 3 лет.
4. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Чуковский, К.И. От двух до пяти. *Раздел на выбор.*

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.



## Семинар 11. Дошкольный возраст

### *Вопросы для обсуждения*

1. Социальная ситуация развития дошкольников.
2. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Виды, компоненты, стадии развития игры.
3. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.
4. Развитие личности дошкольника: мотивационная сфера, самосознание.
5. Новообразования дошкольного возраста.
6. Психологическая готовность к школьному обучению. Проблема обучения детей с 6 лет.
7. Кризис 7 лет, его смысл и значение для хода развития.

### *Задания для самостоятельной работы*

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Подготовить доклад на тему: «Исследования развития ребенка в дошкольном возрасте Д.Б. Эльконина».

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

## Семинар 12. Младший школьный возраст

### *Вопросы для обсуждения*

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность детей младшего школьного возраста.
2. Развитие психических функций в младшем школьном возрасте.
3. Становление мотивационной сферы и самосознания.
4. Новообразования детей младшего школьного возраста.

### *Задания для самостоятельной работы*

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Подготовьте доклад на тему: «Развивающее обучение в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова»
3. Сформулируйте психологические рекомендации родителям и педагогам по профилактике и преодолению трудностей вхождения детей в школьную жизнь.
4. Сформулируйте рекомендации родителям и педагогам по проблеме повышения учебно-познавательной мотивации ученика начальной школы.
5. Определите основные идеи и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Цукерман, Г.А. Зачем и как вводить ребенка в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова // Введение в школьную жизнь : программа адаптации детей к школьной жизни : Пособие для учителя / Г.А. Цукерман, К.Н.Поливанова. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2012. – С. 5-30.
  - Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Изд-во «Радянська школа», 1972. –244 с.

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ.вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития :Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития :

- учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### **Семинар 13. Подростково-юношеский возраст**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Кризис 13 лет, его смысл и значение для хода развития.
2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте.
3. Развитие психических функций и развитие личности в подростковом возрасте. Новообразования возраста.
4. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем юношеском возрасте.
5. Особенности интеллектуального развития и развитие личности в раннем юношеском возрасте. Новообразования возраста.
6. Кризис 17 лет, его смысл и значение.

#### ***Задания для самостоятельной работы:***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Продумайте советы родителям, как привлечь к домашним делам подростка.
3. Сформулируйте психологические рекомендации родителям, педагогам и другим заинтересованным лицам по профилактике и преодолению трудностей в общении с подростками.
4. Сформулируйте рекомендации по профессиональному самоопределению старшеклассника.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ.вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.

4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### **Семинар 14. Ранняя взрослость**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юности.
2. Особенности развития личности в юности. Новообразования юношеского возраста (в т.ч. по В.И. Слободчикову, Э. Эриксону).
3. Социальная ситуация и ведущая деятельность в молодости.
4. Новообразования молодости.
5. Исследования, посвященные ранней взрослости, в зарубежной психологии: задачи развития в ранней взрослости по Левинсону, трёхкомпонентная теория любви Р. Стернберга, стадии и задачи родительства по Галински.
6. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни.

#### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Подготовьте доклад на тему:
  - «Поиск партнёра как социально-психологическая проблема юноши-девушки»;
  - «Мотивационная установка одинокого образа жизни»;
  - «Мотивы выбора профессии. Самоопределение в профессиональной карьере и профессиональная адаптация в период молодости».
3. Составьте символический рисунок на тему «Родительство», отобразив трудности и ценности положения родителей.
4. Напишите эссе на тему «Проблема социальной роли женщины в современном обществе: семья, самореализация в профессии, карьера».
5. Определите основные идеи работы и выразите свое мнение о прочитанном:
  - Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009. – С . 393-406.

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / Е. Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. –383 с.
7. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### **Семинар 15. Средняя зрелость**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Социальная ситуация и ведущая деятельность в средней зрелости. Основные контексты развития в период зрелости.
2. Физическое развитие человека в период зрелости.
3. Сохранение и изменение когнитивных возможностей в среднем возрасте, текущий интеллект, кристаллизованный интеллект.
4. Зрелость и психологический возраст.
5. Новообразования возраста.
6. Кризис середины жизни.

#### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Подготовьте научное эссе на тему: «Развод и повторный брак – основные причины, влияние на развитие личности и членов семьи».

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / Е. Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 383 с.
7. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### **Семинар 16. Поздняя взрослость**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Кризис выхода на пенсию. Психологическая готовность к уходу на пенсию. Факторы, влияющие на отношение к выходу на пенсию. Основные типы приспособления к старости.
2. Социальная ситуация и ведущая деятельность в старости. Основные задачи, решаемые в период поздних лет. Новообразования возраста.
3. Физическое и психическое развитие человека в период поздней взрослости. Здоровье и болезни.
4. Особенности развития личности старого человека. Положительные показатели возраста.
5. Проблема восприятия собственной смерти. Стадии приспособления к умиранию, описанные Э. Кюблер-Росс.

#### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Составьте словарь базовых понятий по теме с указанием источника.
2. Напишите реферат на тему: «Теории старения. Теория «разобществления»».
3. Проанализируйте основные идеи и свое отношение к выбранному вами научному труду на тему психологических особенностей пожилого возраста.
4. Сформулируйте психологические рекомендации детям и другим заинтересованным лицам по профилактике и преодолению трудностей в общении людьми пожилого возраста.

### **Рекомендуемая литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : АльмаМатер, 2005. – 701 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
4. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург :прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
6. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / Е. Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. –383 с.
7. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

## РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### Примерный перечень вопросов к экзамену

1. Предмет, задачи и проблемы психологии развития.
2. Факторы, условия психического развития.
3. Закономерности и механизмы психического развития.
4. Категория возраста. Виды возраста.
5. Методы исследования в психологии развития. Принцип объективности в научном исследовании. Понятие экспериментального плана исследования.
6. Краткая история становления психологии развития.
7. Биогенетический подход к развитию человека: теория рекапитуляции С. Холла, теория конвергенции двух факторов В. Штерна, теория трех ступеней развития ребенка К. Бюллера.
8. Психоаналитические теории развития. Суть психосексуального развития З. Фрейда.
9. Теории объектных отношений в работах А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Спитца, М. Кляйн.
10. Социогенетический подход к развитию человека.
11. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.
12. Бихевиористический подход к развитию человека (на примере взглядов Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера).
13. Теории социального научения (на примере взглядов А. Бандуры).
14. Экологическая теория У. Бронфенбреннера.
15. Персоногенетический подход к развитию человека: теории А. Маслоу, К.Роджерса, Ш.Амонашвили, Э. Деси и Р. Райана.
16. Когнитивные теории развития. Теория когнитивного развития ребенка Дж. Брунера.
17. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии, критическая оценка теории.
18. Теория нравственного развития Л. Кольберг, критическая оценка теории.
19. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, критическая оценка теории.
20. Проблема взаимосвязи обучения и развития в концепции Л.С. Выготского.
21. Вопросы развития в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна.
22. Вопросы развития в теории деятельности А.Н. Леонтьева.
23. Концепция формирования личности в детском возрасте Л.И. Божович.
24. Психологическая концепция о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте А.В. Запорожца.



25. Концепция онтогенеза общения М.И. Лисиной.
26. Классификация периодизаций развития по Л.С. Выготскому.
27. Проблема возрастной периодизации взрослого человека.
28. Известные возрастные периодизации в зарубежной и отечественной психологии.
29. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.
30. Кризис новорожденности, его смысл и значение для хода развития.
31. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младенчестве.
32. Познавательное и эмоциональное развитие в младенческом возрасте. Новообразования возраста.
33. Кризис 1 года, его смысл и значение для хода развития.
34. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем возрасте.
35. Развитие психических функций и эмоционально-потребностной сферы в раннем детстве.
36. Новообразования в раннем возрасте.
37. Кризис 3 лет, его смысл и значение для хода развития.
38. Социальная ситуация развития дошкольников.
39. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Виды, компоненты, стадии развития игры.
40. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.
41. Развитие личности дошкольника: мотивационная сфера, самосознание.
42. Новообразования дошкольного возраста.
43. Психологическая готовность к школьному обучению. Проблема обучения детей с 6 лет.
44. Кризис 7 лет, его смысл и значение для хода развития.
45. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность детей младшего школьного возраста.
46. Развитие психических функций, мотивационной сферы в младшем школьном возрасте.
47. Новообразования младшего школьного возраста.
48. Кризис 13 лет, его смысл и значение для хода развития.
49. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте.
50. Развитие психических функций и развитие личности в подростковом возрасте. Новообразования возраста.
51. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем юношеском возрасте.
52. Особенности интеллектуального развития и развития личности в раннем юношеском возрасте. Новообразования возраста.

53. Кризис 17 лет, его смысл и значение.
54. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юности.
55. Особенности развития личности в юности. Новообразования юношеского возраста.
56. Социальная ситуация и ведущая деятельность в молодости. Новообразования молодости.
57. Исследования, посвященные ранней взрослости, в зарубежной психологии: задачи развития в ранней взрослости по Д. Левинсону, трёхкомпонентная теория любви Р.Стернберга, стадии и задачи родительства по Галински.
58. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни.
59. Социальная ситуация и ведущая деятельность в средней взрослости. Основные контексты развития в период зрелости.
60. Сохранение и изменение когнитивных возможностей в среднем возрасте, текущий интеллект, кристаллизованный интеллект.
61. Зрелость и психологический возраст.
62. Основные новообразования в зрелости.
63. Кризис середины жизни.
64. Кризис выхода на пенсию. Основные типы приспособления к старости.
65. Социальная ситуация и ведущая деятельность в поздней зрелости. Основные задачи, решаемые в период поздних лет. Новообразования возраста.
66. Физическое и психическое развитие человека в период поздней зрелости.
67. Особенности развития личности старого человека. Положительные показатели возраста.
68. Проблема восприятия собственной смерти. Стадии приспособления к умиранию, описанные Э. Кюблер-Росс.

## ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### Рекомендуемая литература

#### Основная литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец. : «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г. С. Абрамова. – Москва : Альма-Матер, 2005. – 701 с.
2. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
3. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 940 с.
4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для студ. вузов / И.Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 464с.
5. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология : Учеб. пособие для студ. вузов / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448с.
6. Психология развития : Учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. завед. / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской – М. : Академия, 2005. – 528 с.
7. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.А. Аверин [и др.] ; под ред. А.А. Реана.– Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005 ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 411 с.
8. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / Е. Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. –383 с.
9. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

### Дополнительная литература:

1. Абрамова, Г.С. Психология человеческой жизни: Исследования геронтопсихологии : Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
2. Абрамова, Г.С. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития : Учебное пособие для студ.вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 144с.
3. Анциферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. – 511 с.
4. Бараева, Е. И. Психология развития: схемы и комментарии : учебно-методическое пособие / Е. И. Бараева ; под ред. М. З. Яновского. – Минск : РИВШ, 2005. – 128 с.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Моск. психолого-соц. ин-т; ред. Д. И. Фельдштейн. – 3-е изд. – Москва; : Московский психолого-соц. ин-т, 2001. – 352 с.
6. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия : учеб. пособие для студ., обучающихся по пед. спец. / сост. и науч. ред.: В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – Москва : Академия , 2007. - 624 с.
7. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие по курсу «Возрастная психология» для студ. и преподавателей учеб. заведений / М.В. Гамезо [и др.]; под ред. М.В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России : Ноосфера, 1999. – 270 с.
8. Давыдов, В. В. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте / В.В. Давыдов // Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 132-162.
9. Зеньковский, В. В. Психология детства / В.В. Зеньковский; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
10. Каменская, Е. Н. Психология развития и возрастная психология : конспект лекций / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 251 с.
11. Карандашев, Ю. Н. Психология развития : учеб. пособие Ч. 1 : Введение / Ю.Н. Карандашев. – Минск : МП Д-Р КАРА, 1996. – 240 с.
12. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.
13. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2004. – 288 с.
14. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : Избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – М.; Воронеж : МПСИ; МОДЭК, 2004. – 511с.
15. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ., обучающихся по пед. спец. / В.С. Мухина. – Москва : Академия, 2004. – 453 с.

16. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, обуч. по спец. 031000 — «Педагогика и психология» / К.Н. Поливанова— М. : Академия, 2000. — 184с.
17. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 695 с.
18. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. — Мн. :Харвест, 2000. — 560с.
19. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 416с.
20. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — 208 с.
21. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — М., 2004. — 670 с.
22. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учебно-метод. пособие / ред.-сост. Г. В. Бурменская. — М. :Московский психолого-социальный ин-т, 2005. — 656 с.
23. Хухлаева, О. В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 - Педагогика и психология / О. В. Хухлаева. — Москва : Академия, 2002. — 205 с.
24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.
25. Эльконин, Б.Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. «Психология» / Б.Д. Эльконин. —М. : Академия, 2005. — 143 с.

Учебное издание

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-23 01 04 ПСИХОЛОГИЯ**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

**КИЯШКО** Марина Александровна

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Е.А. Барышева*

Подписано в печать 2020. Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,86. Уч.-изд. л. 6,59. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.