

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

АВТОР-СОСТАВИТЕЛЬ: *СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ,*
МАГИСТР ПСИХОЛОГИИ
ТАНКОВИЧ АННА АЛЕКСАНДРОВНА



**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
КОМПЛЕКС
ПО КУРСУ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ**

Состав компетенций

Подготовка специалиста должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций:

академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере профессиональной деятельности.

Общие требования к освоению материала дисциплины «Технологии практической деятельности психолога» следующие: студент должен

знать:

- основные понятия и положения психологии развития;
- направления, теории и модели развития в отечественной и зарубежной психологии;
- возрастные периодизации психического развития;
- условия, движущие силы, механизмы психологии развития;
- общие закономерности психического развития личности;
- основные теоретические подходы в психологии развития;
- особенности развития в разные возрастные периоды;
- этические и правовые вопросы психологического консультирования;
- модели взаимодействия консультанта и клиента;
- процедуры и техники психологического консультирования;
- теории и технологии обучения и воспитания;
- характеристики продуктивности учебной и педагогической деятельности;
- структуру и содержание учебной и педагогической деятельности;
- психологию личности учителя;
- особенности педагогического взаимодействия и сотрудничества;
- новые технологии обучения и воспитания;
- психологические закономерности усвоения знаний;
- психологические факторы, влияющие на процесс обучения и воспитания;
- возрастные и индивидуальные особенности обучения и воспитания субъектов учебно-воспитательного процесса;

уметь:

- исследовать общие закономерности психического развития личности;
- выделять специфические новообразования в психическом развитии на разных этапах развития человека;
- аргументировать положения и выводы, основываясь на основных теориях развития личности;
- владеть методологией и методами психологии развития;
- применять теоретические знания в процессе решения прикладных задач психологии развития;
- осуществлять психологическое консультирование по проблемам клиента;
- выстраивать профессиональную позицию в ходе консультативной деятельности;
- пользоваться технологией и навыками проведения консультативной беседы;
- пользоваться стратегией формирования знаний, умений, навыков и способностей;
- владеть технологиями обучения и воспитания;
- использовать навыки конструктивного педагогического взаимодействия;
- реализовывать процедуру оптимизации учебной и педагогической деятельности;
- использовать навыки адекватного поведения в разных педагогических ситуациях;
- применять методы анализа и самоанализа учебной и педагогической деятельности;
- применять методы организации продуктивной оценочной деятельности учащихся;
- учитывать социальный контекст обучения и развития личности.

Цель преподавания дисциплины

Дисциплина «Психологические основы социально-педагогической деятельности» занимает центральное место в системе психологического образования, поскольку приобретаемые в ходе изучения этой дисциплины знания являются фундаментом для профессиональной деятельности. Данная дисциплина состоит из трех курсов:

- «Психология развития»,
- «Психологическое консультирование»,
- «Педагогическая психология»,

Цель курса «Психологические основы социально-педагогической деятельности»: повышение уровня профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и ориентировки в приложимости психологических знаний, формировании практических умений в оказании психологической помощи отдельно взятой личности и сообществу; обеспечение качественно нового уровня психолого-педагогической культуры студентов

В процессе изучения дисциплины «Психологические основы социально-педагогической деятельности» студенты должны ознакомиться с основными понятиями данного курса, получить представление о структуре и основных закономерностях данной дисциплины, ее практических приложениях. Усвоение данной учебной дисциплины должно способствовать формированию профессиональной мотивации и ориентации на постоянное самообразование в сфере своей профессиональной деятельности.

Учебный курс предусматривает лекционные и семинарские и лабораторные занятия.

Семинарские занятия представляют собой обсуждение под руководством преподавателя учебного материала, изученного студентами самостоятельно. В процессе семинарских занятий обобщаются, систематизируются и углубляются знания, полученные студентами на лекциях, в процессе работы с учебной и научной литературой.

Кроме того, с помощью семинаров контролируется индивидуальная успеваемость студентов.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо проработать содержание соответствующей лекции, изучить рекомендуемую литературу, в случае необходимости – подготовить краткие конспекты, тезисы, схемы, словари, которые могут помочь глубже разобраться в обсуждаемой тематике, логично построить выступление.

Лабораторные занятия предполагают освоение студентами практических умений и навыков основных видов работ практического психолога.

ПРИМЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КУРСОВ ПО СЕМЕСТРАМ

№	Наименование курса	семестр	Объем в часах
---	--------------------	---------	---------------

			лекции	Практические лабораторные	КСР	Форма контроля
1	ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	1,2	16	6		экзамен
2	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ					-
3	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ					экзамен
	ИТОГО					

Методические рекомендации по организации изучения дисциплины

Задачи-практических занятий:

- обобщение, систематизация, углубление, закрепление теоретических знаний по методике развития зрительного восприятия;
- установление связи теории и практики, обучение переносу знаний и умений в ситуации практической деятельности;
- развитие интеллектуальных умений: аналитических, проектировочных, прогностических и др.;
- формирование умений и навыков профессиональной деятельности;
- обучение студентов работе с книгами, психолого-педагогической документацией, схемами, развитие умения пользоваться справочной и научной литературой;
- формирование умения овладевать методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля;
- выработка профессионально значимых качеств личности.

Формы проведения практических занятий:

занятие в вопросно-ответной форме, обсуждение кинофильмов, опытов, экспериментов, репродуктивное, частично-поисковое, поисковое.

Средства реализации практических занятий: учебно-методические материалы (книги, пособия, конспекты, планы, программы и т.п.), иллюстративно-изобразительная наглядность (образная, символическая, схематическая, графическая), технические демонстрационные средства (проектор, мультимедийные средства), средства словесно-наглядности, информационные ресурсы сети Интернет.

Мотивировка КСР. Самостоятельная работа студентов является составной частью имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, а также выполнение заданий, подготовку к предстоящим занятиям и экзамену. Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя должна быть логически взаимосвязана с другими видами учебных занятий. Основными методами мотивации к выполнению самостоятельной работы студентами должны стать, с

одной стороны, их познавательный интерес к предлагаемым заданиям, с другой стороны, заинтересованность в получении допуска к экзамену по дисциплине.

Формы СРС: написание рефератов, подготовка к лабораторно-практическим занятиям, экзамену, коллоквиум, составление библиографических списков, анализ документальных источников и информационных ресурсов интернета, составление конспектов, опорных схем, заполнение таблиц, подбор иллюстраций к теоретическим положениям, мини исследования, проведение и описание экспериментов, аннотирование, конспектирование и литературы, подбор упражнений

Характеристика возможных задач и форм контроля СРС

Задачи контроля самостоятельной работы студентов:

закрепление, углубление, расширение, систематизация знаний во время аудиторных занятий;

- ✓ формирование общетрудовых профессиональных умений;
- ✓ формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда;
- ✓ мотивирование регулярной целенаправленной работы по освоению специальности;
- ✓ развитие самостоятельности мышления;
- ✓ формирование убежденности, волевых черт характера, способности к самоорганизации.

Формы контроля самостоятельной работы студентов:

проверка рефератов, курсовых, коллоквиум, подготовка к практическим занятиям, экзамену, составление библиографических списков, составление опорных конспектов, подготовка и проведение фрагментов занятий, составление схем, заполнение таблиц, подбор иллюстраций к теоретическим положениям, мини-исследования, описание экспериментов, конспектирование и тезирование литературы.

КАРТА ПРОХОЖДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Номер раздела	Название раздела, темы занятия; перечень изучаемых вопросов	Лекции	практические	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа студента	Материальное обеспечение занятия	Литература	Формы контроля знаний
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Предмет и задачи психологии развития. 1. Место психологии развития в системе психологических наук. 2. Научные задачи психологии развития. 3. Методология и методы психологии развития. 4. История психологии развития. 5. Направления, теории и модели психологии развития.	2		2	Составление глоссария по курсу «Психология развития»	Презентация	28,29,30.	Опрос
2	Пренатальный период развития. Психологические особенности младенца 1. Социальная ситуация развития. 2. Овладение речью. 3. Предметная деятельность как ведущий тип деятельности. Умственное развитие ребенка. 4. Предпосылки формирования личности. 5. Кризис трех лет.	2				Презентация Просмотр д/ф:	3.11,28.29,30.	Проверить лекционный материал. - Дифференцированный опрос.
3	. Развитие психики в дошкольном возрасте	2	2		Законспектировать	Презентация :	3.11,28.29,30.	Проверить лекционный материал.

	1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. 2. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника. 3. Другие виды деятельности и их значение для психического развития. 4. Развитие психических функций. 5. Развитие личности ребенка. 6. Кризис семи лет.							- Дифференцированный опрос.
4	Младший школьный возраст 1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению. 2. Адаптация к школе. 3. Ведущий вид деятельности младшего школьника. 4. Основные психологические новообразования младшего школьника. 5. Кризис отрочества (предподростковый).	2	2			Презентация :	1,2,3,4,5,7,10. .11,12,28.29, 30.	Проверить лекционный материал. - Дифференцированный опрос.
5	Подростковый возраст 1. Социальная ситуация развития. 2. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте. 3. Развитие психических	2	2			Презентация Просмотр д/ф «Уникальные возможности мозга»	1,2,3,4,5,7,10. .11,12,28.29, 30.	Проверить лекционный материал. - Дифференцированный опрос.

	функций. 4. Развитие самосознания. 5. Подростковые реакции. Личностная нестабильность и подростковые проблемы. Развитие личности и кризис перехода к юности							
6	Юность. Молодость 1. Социальная ситуация развития в юности. 2. Основные линии развития. 3. Главные стороны жизни в молодости. Кризис молодости и его психологическая характеристика	2				Презентация Просмотр д/ф «Подчинение»	1,2,3,4,5,7,10. .11,12,28.29, 30.	Опрос, выполнение практических заданий
7	Психология зрелого возраста 1. Зрелость как психологический период. Проблема периодизации зрелости. 2. Социальная ситуация развития и ведущий вид деятельности в период зрелости. 3. Развитие личности в период зрелости. Нормативные кризисы взрослости. Психофизиологическое и познавательное развитие в период		4			Презентация .	1,2,3,4,5,7,10. .11,12,28.29, 30.	Опрос, выполнение практических заданий
8	Период старения и старости 1. Старость как биосоциопсихологическое явление.	2				Презентация	1,2,3,4,5,7,10. .11,12,28.29, 30.	Опрос, выполнение практических заданий

	2. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем. 3. Теории старения и старости. 4. Проблема возрастных границ старости. 5. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости. 6. Социальная ситуация развития и ведущий вид деятельности в старости. 7. Личностные особенности в старости. Познавательная сфера в период старения							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КУРС «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» (ЭТАП: ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ)

ВВЕДЕНИЕ

В условиях динамичных процессов на современном этапе развития общества характерна смена образовательных парадигм, переход к новым педагогическим технологиям, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность, личностный потенциал специалистов, способных быстро включаться в инновационные процессы и корректировать свою профессиональную деятельность.

Сложность и многоплановость вхождения студентов в практическую деятельность требует адекватной подготовки, прежде всего в рамках учебного процесса, подготовки, которая сможет соединить теоретические знания и практические умения в единое целое.

Образовательная программа по дисциплине нацелена на подготовку учителей начальной школы, ориентированную на передовые достижения отечественной психолого-педагогической науки и достижения педагогической практики в области общего начального образования в соответствии с мировыми тенденциями развития высшего профессионального образования.

Чтобы обеспечить подготовку будущих педагогов к выполнению многообразных функций учителя, их деятельность должна носить многофункциональный характер.

Это *аналитическая* работа (изучение и анализ опыта школы, учителей, воспитателей),

диагностическая (изучение учащихся, диагностика уровня их физического, умственного, нравственного развития),

проектировочная (разработка планов, проектов педагогической деятельности),

конструктивная (организация и проведение разнообразных форм и видов учебно-воспитательной деятельности),

контрольно-оценочная (анализ и оценка результатов тестирования по предмету специализации, контрольных и различных видов самостоятельных творческих работ учащихся),

рефлексивная (анализ своей деятельности и поведения, достижений и трудностей, личностных качеств в период практики),

учебно-исследовательская и научно-исследовательская (организация опытно-экспериментальной работы, сбор эмпирического материала для курсовых и дипломных работ).

При определении качества подготовки специалистов учитываются как профессионально-деятельностные критерии (содержательные, технологические, практически-результативные), так и личностные характеристики (степень направленности личности на профессию, уровень профессионального самоосознания и креативности личности и др.).

Составляющими профессиональной компетентности учителя являются:

- психолого-педагогическая компетентность в сфере организации процесса обучения и взаимодействия с учащимися;
- дифференциально-психологическая компетентность, реализуемая при формировании у учащихся разного возраста мотивов познавательной деятельности, способностей и направленности личности;
- рефлексия собственной педагогической деятельности.

Для становления диагностической функции педагога разработан перечень методик, освоение которых позволяет реализовать требования образовательного стандарта к практической подготовке студентов при изучении курса «Психология начального образования».

В результате изучения дисциплины «Психология начального образования» на педагогических специальностях студент, используя, психологические методы, методики научается осуществлять:

Психологическую характеристику личности по следующим аспектам:

- возрастные особенности развития личности.
- направленность личности, мотивы и ценностные ориентации;
- темперамент и характер;
- способности и интересы;
- эмоциональная устойчивость и волевая регуляция поведения;

Социально-психологическую характеристику малой группы по следующим аспектам:

- Структура межличностных отношений в группе;
- Психологический климат в группе.

Анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе:

- Мотивационная готовность;
- Уровень интеллектуального развития;
- Уровень произвольной саморегуляции;
- Сформированность параметров учебной деятельности.

Психологический анализ учебной деятельности учащегося по следующим аспектам:

- анализ мотивации учения;
- определение уровня развития познавательных процессов и способностей;
- определение уровня сформированности общеучебных навыков;
- определение уровня развития самоконтроля и самооценки деятельности.

Психологический анализ педагогической деятельности учителя по следующим аспектам:

- психологический анализ урока и внеклассного мероприятия;
- анализ причин возникновения проблемных ситуаций в педагогическом общении;

Перечень диагностических методик по курсу «Психологические основы социально-педагогической деятельности»»

Таблица 1

№	Наименование методик	Цель
Психологическая характеристика личности		
1	Изучение темперамента школьника методом наблюдения.	Исследование особенностей темперамента и характера.
3	Методика «Лесенка» (ЩурВ.Г.)	Исследование особенностей самооценки личности и уровня притязаний.
Социально-психологическая характеристика малой группы		
4	Метод социометрических измерений.	Исследование структура межличностных отношений в группе
5.	Методика «Кинетический	Выявление особенности восприятия

	рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана	ребенком семейной ситуации, своего места в семье, а также его отношений к членам семьи
	Анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе:	
6.	Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития 6-летних детей (Н,Я, Кушнир). Субтесты: «Тест в картинках» Методика «Нарисуй себя» Тест «Кубики» Методика «Классификация» Методика «Третий подходящий» Тест «Правая – левая рука» Методика Пьерона-Рузера	Мотивационная готовность; Уровень интеллектуального развития; Уровень произвольной саморегуляции; Сформированность параметров учебной деятельности.
	Психологический анализ учебной деятельности учащегося	
7.	Оценка устойчивости внимания у младших школьников методом корректурной пробы	Определение уровня развития познавательных процессов и способностей.
8.	Методика «Определение типа памяти»	
9.	Методика «Пиктограмма»	
10.	Методика "Простые аналогии"	
11.	Методика "Изучение скорости мышления"	
12.	Методика "Изучение саморегуляции"	Определение уровня обучаемости и саморегуляции.
	Психологический анализ педагогической деятельности учителя	
13.	Тест на определение коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявского, Б.А. Федоришина).	Исследование коммуникативных и организаторских способностей педагога Исследование педагогической рефлексии Исследование индивидуальных свойств, влияющих на межличностное отношение.
14.	Анкета «Выявление способности педагогов к саморазвитию»	
15.	Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири	

Работа по формированию практических умений и навыков студентов осуществляется в различных формах и видах: на практических и лабораторных занятиях в аудиториях (самодиагностика); на лабораторных и практических занятиях в УНКЦ ГОСШ №45 и центре психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; во время прохождения педагогической практики в школе и других видах образовательных учреждений; во время выполнения курсовых работ по дисциплине; в научно-исследовательской деятельности; при самостоятельной работе студентов.

Тем самым идёт постепенное и поэтапное формирование практического умения в области психодиагностики. Учитывая результаты исследований, студенты учатся составлять индивидуальные коррекционно-развивающие программы и рекомендации для родителей.

В процессе изучения курса «Психология развития» формируются следующие виды практических навыков: воспроизводящие (работа по образцу и перенос известного способа в аналогичную ситуацию); реконструктивно-вариативные (перенос известного способа с некоторой модификацией в незнакомую ситуацию); частично-поисковые (перенос нескольких известных способов в нестандартную ситуацию); исследовательские (создание нового способа или метода).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА ШКОЛЬНИКА МЕТОДОМ НАБЛЮДЕНИЯ

Цель: определение особенностей темперамента младшего школьника.

План наблюдений

1. Как ведет себя в ситуации, когда необходимо быстро действовать:
 - а) легко включается в работу;
 - б) действует со страстью;
 - в) действует спокойно, без лишних слов;
 - г) действует робко, неуверенно.
2. Как реагирует на замечания учителя:
 - а) говорит, что так делать больше не будет, но через некоторое время опять делает то же самое;
 - б) возмущается тем, что ему делают замечания;
 - в) выслушивает и реагирует спокойно;
 - г) молчит, но обижен.
3. Как говорит с товарищами при обсуждении вопросов, которые его очень волнуют:
 - а) быстро, с жаром, но прислушивается к высказываниям других;
 - б) быстро, со страстью, но других не слушает;
 - в) медленно, спокойно, но уверенно;
 - г) с большим волнением и сомнением.
4. Как ведет себя в ситуации, когда надо сдавать контрольную работу, а она не закончена; или контрольная сдана, но выясняется, что допущена ошибка:
 - а) легко реагирует на создавшуюся ситуацию;
 - б) торопится закончить работу, возмущается по поводу ошибок;
 - в) решает спокойно, пока учитель не возьмет его работу, по поводу ошибок говорит мало;
 - г) сдает работу без разговоров, но выражает неуверенность, сомнение в правильности решения.
5. Как ведет себя при решении трудной задачи, если она не получается сразу:
 - а) бросает, потом опять продолжает работу;
 - б) решает упорно и настойчиво, но время от времени резко выражает возмущение;
 - в) проявляет неуверенность, растерянность.
6. Как ведет себя в ситуации, когда он спешит домой, а педагог или актив класса предлагают ему остаться в школе для выполнения какого-либо задания:
 - а) быстро соглашается;
 - б) возмущается;
 - в) остается, не говорит ни слова;
 - г) проявляет неуверенность.
7. Как ведет себя в незнакомой обстановке:

- а) проявляет максимум активности, легко и быстро получает необходимые сведения для ориентировки, быстро принимает решения;
- б) проявляет активность в каком-то одном направлении, из-за этого достаточных сведений не получает, но решения принимает быстро;
- в) спокойно присматривается к происходящему вокруг, с решениями не спешит;
- г) робко знакомится с обстановкой, решения принимает неуверенно.

Для наблюдения по этому плану целесообразно использовать схему (табл. 1), отмечая знаком "+" соответствующие реакции для каждого пункта плана.

Схема наблюдения за темпераментом школьника.

Вариант	Пункты плана наблюдений						
реакции	1	2	3	4	5	6	7
а							
б							
в							
г							

Реакциям каждого пункта плана соответствуют темпераменты:

- а) сангвинический;
- б) холерический;
- в) флегматический;
- г) меланхолический.

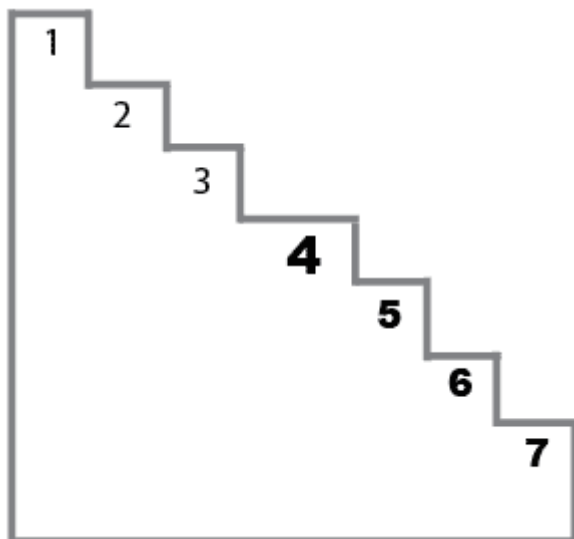
Обработка данных. Подсчитывается количество знаков "+" в строках, соответствующих пунктам. Наибольшее число знаков "+" в одном из пунктов укажет примерный темперамент испытуемого. Поскольку "чистых" темпераментов не существует, по этой схеме можно установить и те черты других темпераментов, которые в определенной степени присущи испытуемым.

МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА» (ЩУР В.Г.)

Цель: выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

«Лесенка» имеет два варианта использования: групповой и индивидуальный. Групповой вариант позволяет оперативно выявить уровень самооценки. При индивидуальном изучении самооценки есть возможность выявить причину, которая сформировала (формирует) ту или иную самооценку, чтобы в дальнейшем в случае необходимости начать работу по коррекции трудностей, возникающих у детей.

Рисунок «лесенки» для изучения самооценки.



Инструкция (групповой вариант)

У каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш; на классной доске нарисована лесенка. «Ребята, возьмите красный карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружок». Затем повторить инструкцию еще раз.

Инструкция (индивидуальный вариант)

При индивидуальной работе с ребенком очень важно создать атмосферу доверия, открытости, доброжелательности. У ребенка должен быть бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Объясни почему». В случае затруднений с ответом повторите инструкцию еще раз.

Обработка результатов и интерпретация

При анализе полученных данных исходите, из следующего:

Ступенька 1 – завышенная самооценка.

Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. В беседе дети объясняют свой выбор так: «Я поставлю себя на первую ступеньку, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Я себя очень люблю», «Тут стоят самые хорошие ребята, и я тоже хочу быть с ними». Нередко бывает так, что ребенок не может объяснить свой выбор, молчит, улыбается или напряженно думает. Это связано со слабо развитой рефлексией (способностью анализировать свою деятельность и соотносить мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих).

Именно поэтому в первом классе не используется балльная (отметочная) оценка. Ведь первоклассник (да и нередко ребята второго класса) в подавляющем своем большинстве принимает отметку учителя как отношение к себе: «Я хорошая, потому

что у меня пятерка («звездочка», «бабочка», «солнышко», «красный кирпичик»)); «Я плохая, потому что у меня тройка («дождик», «синий кирпичик», «черточка», «см.»).

Ступеньки 2, 3 – адекватная самооценка

У ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Это нормальный вариант развития самооценки.

Ступенька 4 – заниженная самооценка

Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, имеют несколько заниженную самооценку. Как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика. В беседе ребенок может о ней рассказать. Например: «Я и ни хороший и ни плохой, потому что я бываю добрым (когда помогаю папе), бываю злым (когда на братика своего кричу)». Здесь налицо проблемы во взаимоотношениях в семье. «Я ни хорошая и ни плохая, потому что пишу плохо буквы, а мама и учительница меня ругают за это». В данном случае разрушены ситуация успеха и положительное отношение школьницы, по меньшей мере к урокам письма; нарушены межличностные отношения со значимыми взрослыми».

Ступеньки 5, 6 – низкая самооценка

Младших школьников с низкой самооценкой в классе около 8–10%. Иногда у ребенка ситуативно занижается самооценка. На момент опроса что-то могло произойти: ссора с товарищем, плохая отметка, неудачно наклеенный домик на уроке труда и т.д. И в беседе ученик расскажет об этом. Например: «Я плохой, потому что подрался с Сережей на перемене», «Я плохая, потому что написала диктант на три», – и т.д. В таких случаях, как правило, через день-другой Вы получите от ребенка другой ответ (с положительной самооценкой).

Гораздо серьезнее являются стойкие мотивированные ответы ребят, где красной линией проходит мысль: «Я плохой!» Опасность этой ситуации в том, что низкая самооценка может остаться у ребенка на всю его жизнь, вследствие чего он не только не раскроет своих возможностей, способностей, задатков, но и превратит свою жизнь в череду проблем и неурядиц, следуя своей логике: «Я плохой, значит, я не достоин ничего хорошего».

Учителю очень важно знать причину низкой самооценки школьника – без этого нельзя помочь ребенку. Приведем примеры ответов ребят, из которых сразу становится понятно, в каком направлении оказывать им помощь: «Я поставлю себя на нижнюю ступеньку (рисует кружок на пятой ступеньке), потому что мама говорит, что я невнимательный и делаю много ошибок в тетрадях». Здесь необходима работа с родителями школьника: беседы, в которых следует объяснить индивидуальные особенности ребенка. Например, если это первоклассник, то необходимо рассказать, напомнить лишний раз родителям о том, что ребенок в этом возрасте еще не обладает ни устойчивым вниманием, ни произвольностью поведения, что у каждого ученика свой темп усвоения знаний, формирования учебных навыков. Полезно регулярно напоминать родителям о недопустимости чрезмерных требований к неуспевающему школьнику. Крайне важна демонстрация родителями положительных качеств, каждого успеха их ребенка.

«Я сюда себя поставлю, на нижнюю, шестую ступеньку, потому что у меня двойки в дневнике, а учительница меня ставит в угол». Первое, что необходимо сделать, – это выявить причину неуспешности школьника (его учебы, плохого поведения) и вместе со школьным педагогом-психологом, родителями начать работу по созданию успешной учебной ситуации. Существенную роль может сыграть положительная словесная оценка процесса деятельности и отношения ученика к выполнению учебной работы. Все педагоги понимают, что отрицательные отметки не способствуют улучшению учебы, а лишь формируют негативное отношение ребенка к

школе. Искать положительное в деятельности ученика, указывать даже на незначительные успехи, хвалить за самостоятельность, старание, внимательность – основные способы повышения самооценки школьников. *«Я дерусь с ребятами, они меня не принимают в игру» (ставит себя на шестую ступеньку)». Проблема несформированности межличностных отношений – одна из острейших в современном начальном образовании. Неумение детей общаться, сотрудничать друг с другом – основные причины конфликтов в детской среде.*

Ступенька 7 – резко заниженная самооценка

Ребенок, который выбирает самую нижнюю ступеньку, находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия. Чтобы отнести себя к «самым плохим ребятам», нужен комплекс негативных, постоянно влияющих на школьника факторов. К несчастью, школа нередко становится одним из таких факторов.

Отсутствие своевременной квалифицированной помощи в преодолении причин трудностей в обучении и общении ребенка, несформированность положительных межличностных отношений с учителями, одноклассниками – наиболее частые причины резко заниженной самооценки. Чтобы скорректировать ее, необходима совместная деятельность учителя, школьного педагога-психолога, социального педагога (в случае неблагоприятной обстановки в семье).

Суть педагогической поддержки педагога и его психологической помощи школьникам с низкими показателями уровня самооценки состоит во внимательном, эмоционально-положительном, одобряющем, оптимистически настроенном отношении к ним.

Доверительное общение, постоянный контакт с семьей, вера в ученика, знание причин и своевременное применение способов преодоления трудностей ребенка способны медленно, но поступательно формировать адекватную самооценку младшего школьника.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МАЛОЙ ГРУППЫ

Структура и методы изучения межличностных отношений в детской группе

Уже в дошкольном возрасте детские группы отличаются друг от друга рядом параметров своего развития. Следовательно, и влияние детской группы на становление личности ребенка будет различным. К таким параметрам относятся особенности характера межличностных отношений, общения, содержания оценочных отношений, специфика «общественного мнения», уровень развития совместной деятельности.

А.В. Петровский в структуре межличностных отношений в детской группе выделяет:

- функционально-ролевые отношения, которые выступают в совместной деятельности (учебной, игровой, трудовой, продуктивной) и проходят под непосредственным руководством взрослого. Основная их функция – усвоение норм и способов действий в группе. Методы изучения: опросники, беседы, наблюдение, стандартизированное интервью;
- эмоционально-оценочные отношения. Основная их функция – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. Методы изучения: социометрический опрос;
- личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл. Методы изучения: методики изучения коллективистской идентификации, метод погруженной субъектности.

Я.Л. Коломинский за основу выделения структуры межличностных отношений в детской группе берет понятие «межличностное взаимодействие», которое включает в себя взаимоотношения, общение и взаимооценивание. Поэтому при социально-психологическом изучении группы дошкольников Я.Л. Коломинский предлагает использовать комплекс соответствующих диагностических процедур:

- социометрическую методику (для изучения взаимоотношений детей);
- методы наблюдения, нацеленные на процессы непосредственного взаимодействия (для изучения внутригруппового общения);
- разные варианты оценочных методик (для изучения положения ребенка в системе взаимооценок).

Т.А. Репина за основу выделения структуры межличностных процессов в детской группе берет три основных понятия: «общение», «взаимодействие», «межличностные отношения». В соответствии с этим она выделяет три основные структуры в межличностных процессах дошкольной группы:

- актометрическая структура – это объективные взаимосвязи детей, возникающие при взаимодействии в совместной деятельности и реальном (не регламентированном воспитателем) общении. Для изучения актометрической структуры группы Т.А. Репина предлагает использовать методику одномоментных срезов структуры группы детского сада в свободном общении;
- социометрическая структура – круг желаемого общения ребенка со сверстниками, его избирательные отношения с детьми, которые характеризуются симпатией или антипатией по отношению к ним. Для изучения социометрической структуры группы Т.А. Репина предлагает социометрическую игру «Секрет»;
- перцептивная структура, состоящая из существующих в группе взаимных оценок. Для изучения данной структуры предлагается использовать методику изучения оценочных отношений (оценочный эксперимент).

Основные этапы диагностики межличностных отношений в дошкольной группе

Сфера межличностных отношений детей сложна, многогранна. Важный принцип диагностики детской группы – это комплексное исследование всех явлений в их взаимосвязи.

Я.Л. Коломинский выделяет в социально-психологическом исследовании дошкольной группы четыре этапа:

На первом этапе, когда «общество» детей еще представляет диффузную группу, основной метод изучения – наблюдение. Программа наблюдения включает в себя:

- особенности проявления ребенком потребности в социальных контактах;
- уровень развития коммуникативных, организаторских умений;
- характер и степень выраженности личностной направленности (альтруистический, эгоистический);
- развитие эмпатии, рефлексии и т.д.

На втором этапе осуществляется социометрическое исследование: выявляются статусная структура группы, индивидуальные статусные категории, групповые социометрические индексы.

На третьем этапе проводятся аутосоциометрический, оценочный эксперимент и другие несоциометрические процедуры.

На четвертом этапе составляются социально-психо-логические характеристики группы, каждого ребенка в системе межличностных отношений; планируются коррекционные воздействия, направленные на оптимизацию межличностного общения.

По мнению Я.Л. Коломинского, только при таком подходе информация, содержащаяся в социометрических индексах, актометрических коэффициентах, оценочных шкалах, обретает психолого-педагогический смысл. Аналогичную точку зрения высказывает и Т.А. Репина, по мнению которой, истинное положение ребенка в группе сверстников – это интегрированная характеристика, то есть совокупность его

положения в актометрической, перцептивной, социометрической структурах детской группы.

Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.

МЕТОД СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ

Цель: изучение структуры межличностных отношений в группе.

Смысл социометрического метода заключается в выборе из членов группы партнеров для совместной деятельности в заданных условиях. Осуществляемый выбор показывает, кому из членов группы отдается предпочтение и отмечается ли при этом взаимность. Статистический анализ данных позволяет выявить некоторые количественные характеристики, такие как: взаимность выбора, устойчивость межличностных отношений, степень удовлетворенности каждого ученика и класса в целом.

Проведение социометрического исследования:

1. *Определение критерия выбора.* В зависимости от задачи студент определяет критерии для оценки межличностных связей. Критерии выбора – вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в совместной деятельности. Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих критериев. Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение предполагает она, тем сильнее критерий выбора. Так, для ученика вопрос «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» несравненно более значим, чем вопрос «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?». Следовательно, первый вопрос – это сильный критерий, а второй – слабый. В исследовании должны сочетаться вопросы разных типов.

Кроме того, студент должен раскрыть мотивы выбора партнера для совместной деятельности. Для этого необходимо попросить обосновать свой выбор (устно – при индивидуальной форме проведения исследования и письменно – при групповой).

2. *Число выборов.* Все участники исследования должны назвать одинаковое количество партнеров. Определение количества выборов зависит от возраста испытуемых. Обычно вполне достаточно трех выборов.

3. *Форма проведения.* Можно применять групповые и индивидуальные формы исследования. Это зависит, прежде всего, от возраста испытуемых. Начиная с третьего класса допустима групповая форма проведения исследования.

4. *Процедура проведения.* При групповой форме проведения исследования (начиная с 3-го. класса общеобразовательной школы) испытуемым раздаются листы бумаги и предлагается подписать свой листок. Студент зачитывает вопрос и предлагает написать на листке фамилии выбранных одноклассников, рядом с каждой из которых необходимо отметить мотив выбора. При индивидуальной форме проведения исследования (в 1 и 2 классах общеобразовательной школы) студент должен провести беседу с каждым учеником класса, в которой он выясняет фамилии выбранных одноклассников и мотивы их выбора.

5. *Обработка полученных данных.* Данный метод может принести пользу лишь тогда, когда результаты представлены в виде таблиц и чертежей.

Составление социометрической матрицы. Для составления матрицы следует расположить фамилии всех испытуемых по алфавиту и присвоить каждому порядковый номер. По вертикали располагаются те, кто выбирают партнера для совместной деятельности, по горизонтали располагаются те, кого выбирают. Таким образом, получается таблица, в которую необходимо занести данные исследования. Ниже помещена примерная матрица, на которой удобно проиллюстрировать принципы ее использования. После заполнения матрицы, необходимо выявить взаимные выборы, которые в матрице обозначаются кружком, затем подсчитать сумму полученных выборов каждым испытуемым (по вертикали) и сумму взаимных выборов.

Примерная социометрическая матрица

№ класса _____ № школы _____

Критерий выбора: С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

Дата проведения: _____

№	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Ваня А.	X	⊖	+		+					
2	Таня Б.	⊖	X		⊖					+	
3	Петя Д.		+	X			+			⊖	
4	Коля З.		⊖		X	+			+		
5	Андрей К.			+		X			⊖	+	
6	Наташа Л.	+				+	X		+		
7	Люда Н.		+	+		+		X			
8	Гриша О.		+			⊖			X	+	
9	Женя Р.	+		⊖			+			X	
10	Сережа Т.		+	+	+						X
Число полученных выборов, $\Sigma +$		3	6	5	2	5	2	0	3	4	0
Число взаимных выборов, $\Sigma + \ominus$		1	2	1	1	1	0	0	1	1	0

Составление матрицы мотивов выборов. После заполнения социометрической матрицы необходимо составить и заполнить матрицу мотивов выбора. Для этого напротив фамилии каждого испытуемого отметьте те мотивы, по которым его выбирают для совместной деятельности. Студент должен помнить, что здесь выявляются не только возрастные и индивидуальные различия, но и, что особенно важно для педагога, характерные черты воспитательной работы, в результате которой те или иные качества и особенности поведения сверстника выдвигаются на первый план и осознаются им как самые важные.

Подлинные мотивы выбора партнера довольно часто лежат в эмоциональной сфере и не всегда отчетливо осознаются.

Примерная матрица мотивов выбора

№ класса _____ № школы _____

Критерий выбора: С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

Дата проведения: _____

№	Фамилия, имя	дружим	нравится	хорошо учится	добрый	живем рядом
1	Ваня А.	++		+		
2	Таня Б.	+	+			+
3	Петя Д.		+	+	+	
4	Коля З.	+		+	+	
5	Андрей К.	+	+			+
6	Наташа Л.	+			+	+
7	Люда Н.	+	+	+		
8	Гриша О.		+	+	+	
9	Женя Р.	+		+		+
10	Сережа Т.	+	+		+	
Сумма		9	6	6	5	4

По общему количеству выборов X определяется социометрический статус ученика в классе:

1) «Звезда» – 6 или более выборов. Чаще всего это ученики, пользующиеся максимальной популярностью среди одноклассников, все сверстники хотят с ними дружить, входить в их круг общения.

2) «Предпочитаемые» – 3-5 выборов. Ученики, обладающие в классе достаточно широким кругом связей со своими сверстниками.

3) «Непринимаемые» – 1-2 выбора. Это ученики, с которыми подавляющее число ребят класса не хотят иметь дело, но сами они стремятся к общению с одноклассниками.

4) «Изолированные» – 0 выборов. Это ребята, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками и те, в свою очередь, не имеют выраженного к ним отношения.

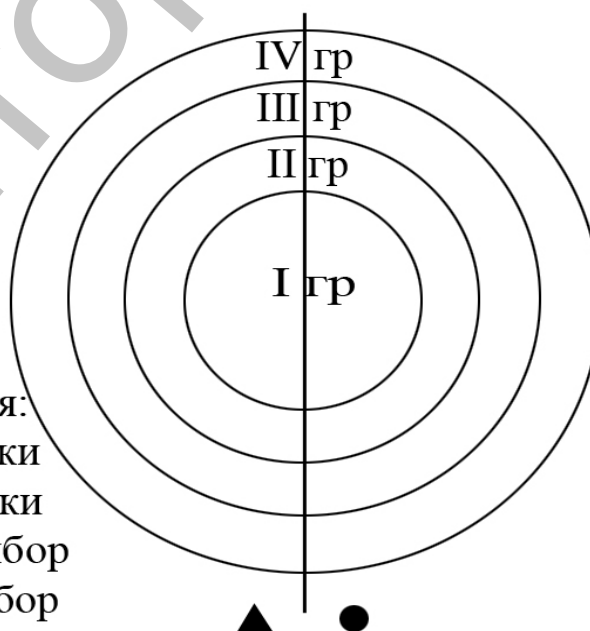
Составление карты групповой дифференциации. Далее результаты исследования нужно представить в виде карты групповой дифференциации (социограммы). Она дает наглядное представление о психологической структуре класса, о месте каждого ученика в этой структуре, о различных типах отношений, существующих в классе. Социограмма составляется на основе социометрической матрицы.

В I круг социограммы заносятся номера тех, кто набирает 6 выборов и более. Лица, попавшие в эту группу, называются социометрическими звездами. Во II круг попадают те, кто получил среднее количество выборов и выше. Например, в нашем случае это те, кто набирает от 3 до 5 выборов. Попавшие во II круг называются предпочитаемыми. В III круг относят тех, кто получил меньше среднего количества выборов (1-2 выбора). Это группа непринимаемых. И, наконец, в VI круг помещают тех, кто не набирает ни одного выбора. Это изолированные. После того, как вы разместите номера всех учеников на социограмме, необходимо обозначить линиями полученные выборы. При этом взаимные выборы отмечаются сплошной чертой (желательно красного цвета), а невзаимные – пунктирной со стрелкой, которая направлена от того, кто выбирает, к тому, кого выбирают.

Примерная карта групповой дифференциации

Условные обозначения:

- ▲ - мальчики
- - девочки
- - - - - взаимный выбор
- - - - - > невзаимный выбор



Подсчет коэффициента.

Коэффициент взаимного благополучия рассчитывается по следующей формуле:

$$КВБ = \frac{I + II}{III + IV}$$

Если коэффициент оказывается больше 1 (большинство членов группы оказывается в благоприятных статусных категориях: I + II) уровень взаимоотношений определяется как высокий; если коэффициент равен 1 – как средний; если меньше 1 (при преобладании в группе детей с низким статусом) – как низкий.

Затем подсчитывается **коэффициент взаимности (K_v)** по следующей формуле:

$$K_v = \frac{\sum (X)}{\sum x}$$

где $\sum (X)$ – сумма взаимных выборов;

$\sum X$ - сумма всех выборов.

Если $K_v > 0,5$, то группа учащихся имеет высокий показатель групповой сплочённости.

$K_v < 0,5$, то группа учащихся имеет низкий показатель групповой сплочённости.

$K_v = 0,5$, то группа учащихся имеет средний показатель групповой сплочённости.

Под групповой сплочённостью подразумевают степень приверженности к группе её членов, показатели которой: взаимные симпатии в межличностных отношениях, единство базовых ценностей, привлекательность групповых целей, демократический стиль жизнедеятельности группы, социальный престиж группы.

Студентам следует помнить, что социометрия фиксирует не все, а только эмоциональные отношения индивидов в группе, следовательно, констатируемую с помощью социометрической техники информацию нельзя считать неизменной.

Выводы.

МЕТОДИКА «КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ» (КРС)

Р. БЭНСА, С. КАУФМАНА

Цель – выявить особенности восприятия ребенком семейной ситуации, своего места в семье, а также его отношений к членам семьи. Тест КРС состоит из 2 частей: рисование своей семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твёрдость 2М) и ластик.

Инструкция: «Пожалуйста, нарисуй свою семью так, чтобы каждый занимался каким-нибудь делом».

На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний. Во время рисования следует записывать все спонтанные высказывания ребенка, отмечать его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования. После того, как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме:

1. кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи,
2. где работают или учатся члены семьи;
3. как в семье распределяются домашние обязанности,
4. каковы взаимоотношения с остальными членами семьи.

В системе количественной оценки КРС учитываются формальные и содержательные аспекты рисунка. Формальными особенностями рисунка считается качество линии рисующего, положение объектов рисунка на бумаге, стирание рисунка или его отдельных частей, затушевывание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками рисунка являются изображаемая деятельность членов семьи, представленных на рисунке, их взаимодействие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

1. Ребенок не всегда рисует всех членов семьи. Обычно он не рисует тех, с которыми находится в конфликтных отношениях. Расположение членов семьи на рисунке

часто показывает взаимоотношения. Так, например, важным показателем психологической близости является реальное расстояние между отдельными членами семьи. Иногда между отдельными членами семьи рисуются разные объекты, которые служат как бы перегородкой между ними. Так, довольно часто можно увидеть рисунок, в котором отец сидит, спрятавшись за газетой, или около телевизора, отделяющего его от остальной семьи. Мать чаще рисуется у плиты, как бы поглощающей все ее внимание. Общая деятельность членов семьи обычно свидетельствует о хороших благополучных семейных отношениях. Часто общая деятельность соединяет несколько членов семьи. Это может свидетельствовать о наличии внутренних группировок в семье. Рисуя свою семью, некоторые дети изображают все фигуры очень маленькими и располагают их на нижней части листа. Это уже может свидетельствовать о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации. На некоторых рисунках преобладают не люди, а вещи, чаще всего мебель. Мы предполагаем, что это также отражает эмоциональную озабоченность ребенка по поводу своей семейной ситуации, что она тревожит его, и он как бы откладывает рисование членов семьи, а рисует вещи, которые не обладают столь сильной эмоциональной значимостью.

2. Считается, что ребенок наиболее детализирует, дольше всего рисует и разукрашивает фигуру его самого любимого члена семьи. И наоборот, если ребенок отрицательно относится к кому-либо, то рисует этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны и тревожны, эмоционально неоднозначно окрашены, он часто использует штриховку в изображении того члена семьи, с которым у него не сложились эффективные связи. В аналогичных случаях можно наблюдать и перерисовку. В рисунках можно наблюдать несколько стилей рисования.
3. Анализ процесса рисования дает богатую информацию не только о семейных отношениях ребенка, но и вообще о стиле его работы. Бывают дети, многочисленные отговорки которых, а также манера прикрывания нарисованного рукой, могут свидетельствовать о недоверии ребенка к своим силам, о его потребности к поддержке со стороны взрослого. Чаще всего свой рисунок начинает с изображения того члена семьи, к которому он действительно хорошо относится. Иногда наблюдаются паузы перед тем, как ребенок начинает рисовать одну из фигур. Это в некоторых случаях может свидетельствовать об эмоционально неоднозначном или даже негативном отношении ребенка. В комментариях также может сквозить его отношение к членам семьи, но во время выполнения теста психологу не следует вступать в разговор с ребенком.

Для теста КРС разработана система количественной оценки. Было выделено пять симптомокомплексов:

1. благоприятная семейная ситуация;
2. тревожность;
3. конфликтность в семье;
4. чувство неполноценности;
5. враждебность в семейной ситуации.

Симптомокомплексы Кинетического рисунка семьи

Симптомокомплекс	Симптом	Балл
1. Благоприятная семейная ситуация	1. Общая деятельность всех членов семьи	0,2
	2. Преобладание людей на рисунке	0,1
	3. Преобладание всех членов семьи	0,2
	4. Отсутствие изолированных членов семьи	0,2

	5. Отсутствие штриховки	0,1
	6. Хорошее качество линии	0,1
	7. Отсутствие показателей враждебности	0,2
	8. Адекватное распределение людей на листе	0,1
	9. Другие возможные признаки	0,1
2. Тревожность	1. Штриховка	0,1,2
	2. Линия основания – пол	3
	3. Линия над рисунком	0,1
	4. Линия с сильным нажимом	0,1
	5. Стирание	0,1
	6. Преувеличенное внимание к деталям	0,1,2
	7. Преобладание вещей	0,1
	8. Двойные или прерывистые линии	0,1
	9. Подчеркивание отдельных деталей	0,1
	10. Другие возможные признаки	0,1
3. Конфликтность в семье	1. Барьеры между фигурами	0,2
	2. Стирание отдельных фигур	0,1
	3. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур	2
	4. Выделение отдельных фигур	0,2
	5. Изоляция отдельных фигур	0,2
	6. Неадекватная величина отдельных фигур	0,2
	7. Несоответствие вербального описания и рисунка	0,2
	8. Преобладание вещей	0,1
	9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0,1
	10. Член семьи, стоящий за спиной	0,2
	11. Другие возможные признаки	0,1
4. Чувство неполноценности в семейной ситуации	1. Автор рисунка непропорционально маленький	0,2
	2. Расположение фигур на нижней части листа	0,2
	3. Линия слабая, прерывистая	0,1
	4. Изоляция автора от других	0,2
	5. Маленькие фигуры	0,1
	6. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора	0,1
	7. Отсутствие автора	0,2
	8. Автор стоит спиной	0,1
	9. Другие возможные признаки	0,1
5. Враждебность в семейной ситуации	1. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа	0,2
	2. Агрессивная позиция фигуры	0,1
	3. Зачеркнутая фигура	0,2
	4. Деформированная фигура	0,2
	5. Обратный профиль	0,1
	6. Руки раскинуты в стороны	0,1
	7. Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1
	8. Другие возможные признаки	0,1

Выводы.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ПСИХИЧЕСКОГО, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 6-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ (Н,Я, КУШНИР)

Психологическую характеристику параметров готовности к школьному обучению, используемую в диагностических программах и тестах, можно представить следующим образом.

1. **Уровень мотивационной готовности**, в которой можно выделить две группы мотивов учения:
 - а) широкие социальные мотивы или мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений;
 - б) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью или «познавательные интересы», потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями.
2. **Уровень интеллектуального развития**: дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), концентрация внимания, аналитическое мышление, возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация.
3. **Уровень произвольной саморегуляции** выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, в произвольной организации познавательной деятельности, произвольном поведении будущего ученика.
4. **Сформированность параметров учебной деятельности**:
 - умение сознательно подчинять свои действия правилу;
 - умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
 - умение ориентироваться на заданную систему требований;
 - умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.Основная цель экспресс-диагностики – определить, какие дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы.

«Тест в картинках»

Цель: Выявить мотивационную готовность ребенка к обучению в школе, предпочитаемый вид деятельности.

Ход исследования.

Ребенку предлагают рассмотреть рисунки. (Приложение 2, рис. 1, 2).

Убедившись, что их содержание понятно, спрашивают: «Чем бы ты хотел заниматься в первую очередь, во вторую, в третью?».

Если ребенок выбирает учебную деятельность как наиболее важную, желаемую в первую очередь, это свидетельствует о высоком уровне его мотивационной готовности; во вторую очередь – о среднем уровне, если он выбирает учебу в третью очередь или не выбирает совсем, это говорит о низком уровне его мотивационной готовности.

Оценка результатов:

- 3 балла – преобладает ориентация на учебную деятельность;
- 2 балла – ориентация на учебно-игровую деятельность;
- 1 балл – ориентация на игровую деятельность.

Методика «Нарисуй себя»

Цель: определить уровень сформированности образных представлений.

Инструкция детям: «Перед вами лист бумаги на котором нарисована рамка. Изобразите в ней самих себя такими, какие вы есть. Пользуйтесь цветными карандашами».

Оценка результатов:

3 балла – изображены все части тела, руки, ноги имеют объем, хорошее качество изображения;

2 балла – изображены все части тела, руки, ноги изображены одной линией;

1 балл – изображено до 5 частей тела;

0 баллов – примитивный рисунок.

Тест «Кубики» (тест Амтхауэра)

Цель: определить уровень наглядно-образного мышления.

(Прил. 2, рис. 3-5)

Ребенку предлагают рассмотреть кубики; один расположен сверху, ниже находятся три. Необходимо внимательно рассмотреть нижние кубики, сравнить их с верхним, найти тот, который похож на верхний (для диагностики предложено 6 субтестов).

Правильные ответы: 1б; 2в; 3а; 4в; 5б; 6в.

Оценка результатов:

3 балла – 1 ошибка;

2 балла – 2 ошибки;

1 балл – 3 ошибки.

Методика «Классификация»

Цель: выявить уровень сформированности понятий посредством операции классификации.

Правильные ответы выделены.

1. Скворец, синица, **курица**, голубь.
2. Роза, гвоздика, астра, **василек**.
3. Корова, коза, лошадь, **теленоч**.
4. **Шапка**, пальто, платьеЮ, рубашка.
5. Чашка, стакан, **кастрюля**, кружка.
6. Матрос, солдат, **ребенок**, летчик.
7. Тигр, **слон**, лев, медведь.
8. **Топор**, ножницы, нож, пила.

Оценка результатов: 3 балла – 1 ошибка;

2 балла – 2 ошибки;

1 балл – 3 ошибки.

Методика «Третий подходящий»

Цель: определить уровень сформированности понятий.

Ребенку последовательно показывают 5 наборов картинок. Кладут перед ним две картинки из каждого набора и предлагают подобрать к ним еще одну: «Подбери подходящую к этим обеим».

Первый набор обучающий: после того как ребенок выполнит задание (к шляпе и штанишкам надо подобрать платье, потому что это одежда). После выполнения каждого задания ребенок должен обосновать свой выбор.

	Дано		Выбрать из
1	Шорты, шляпа	1	Девочка, платье
2	Сковорода, тарелка	2	Картошка, вилка
3	Капуста, огурцы	3	Замок, гриб (мухомор)
4	Мальчик, рыба	4	Удочка, собака
5	Мешок, шкаф	5	Ключ, чемодан

Оценка результатов:

3 балла – выбор сделан правильно, обоснован;

2 балла – 2 ошибки в выборе;

1 балл – более трех ошибок, обосновать свой выбор затрудняется.

Тест «Правая –левая рука»

Цель: выявить способность ребенка к диспозиционности, возможность корректировать свою точку зрения и мнение других.

Психолог и ребенок садятся друг напротив друга. Психолог спрашивает у ребенка, где у него правая (левая) рука. Затем просит показать правую (левую) руку у себя (психолога). При правильном выполнении задания психолог начинает умышленно сбивать ребенка.

Оценка результатов:

3 балла – перекрестное решение на образном уровне с соответствующим обоснованием, критическое отношение к провоцирующим действиям;

2 балла – перекрестное решение в сочетании с практическими действиями (поворот головы, тела), при провоцирующих действиях психолога, соглашается с ним;

1 балл – использует способ «зеркального перенесения»;

0 баллов – сбивается при определении у себя правой (левой) руки.

Методика Пьерона-Рузера

Цель: определить уровень сформированности саморегуляции и обучаемости (рис.7).

Инструкция детям: «Посмотрите на доску. Там нарисованы 4 геометрические фигуры. В верхней части вашего листа нарисованы такие же. В круге надо поставить точку (.), в треугольнике – черточку (!), квадрат остается чистым, а в ромбе нарисуйте такую черточку (-). Как только я скажу «Начали», нужно заполнить остальные фигуры. (Следует еще раз повторить задание). Постарайтесь, чтобы все получилось красиво и аккуратно».

На выполнение задания отводится 3 минуты. В протоколе экспресс-диагностики необходимо отметить общее количество выполненных фигур через 3 минуты; количество ошибок; количество выполненных заданий (аккуратно, старательно или небрежно).

Оценка результатов:

3 балла – задание выполнено быстро и качественно, количество заполненных фигур – 80-90;

2 балла – качество выполнения хорошее, заполненных фигур – 60-70;

1 балл – нужно несколько раз повторить задание, прежде чем ребенок приступит к работе, в отдельных случаях необходим наглядный показ работы, количество заполненных фигур -40-50.

Протокол экспресс-диагностики психологической готовности ребенка к школе

Ф.И.О. _____ Возраст _____ Дата рождения _____

№	Показатель	Оценка, баллы			
		Всего	1	2	3
1	Мотивационная готовность «Тест в картинках» 1 _____ 2 _____ 3 _____				
2	Уровень образных представлений «Нарисуй самого себя»				
3	Наглядно-образное мышление Тест «Кубики» 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____				
4	Уровень сформированности понятий «Классификация»				

	1__2__3__4__5__6__7__8__				
5	«Третий подходящий» 1__2__3__4__5__				
6	Рефлексия. Тест «Правая – левая рука»				
7	Саморегуляция. Тест Пьеро-Рузера.				
	Сумма баллов				

Сумма баллов по всем диагностическим заданиям позволяет определить уровень психологической готовности ребенка к школе:

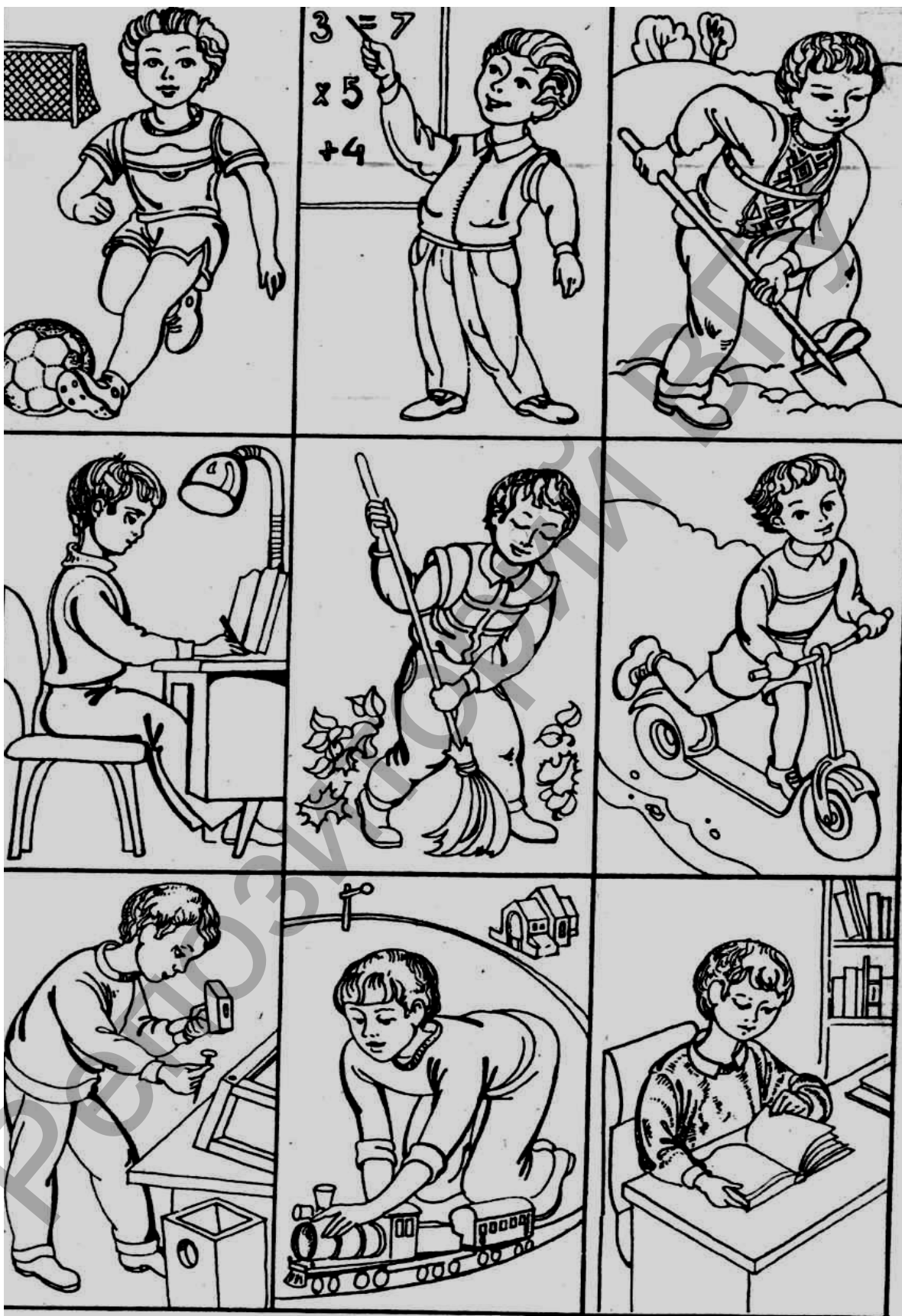
0-11 баллов – низкий уровень;

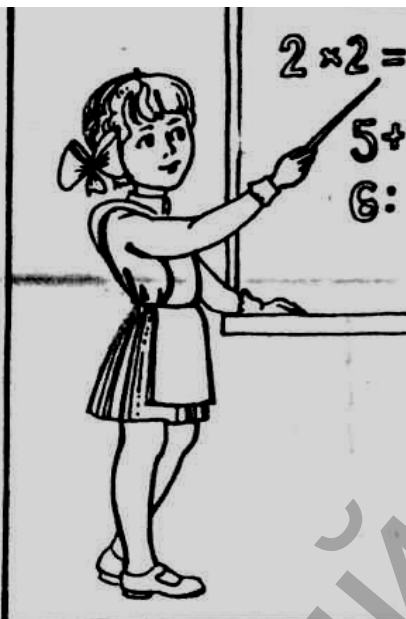
12-16 баллов – средний уровень;

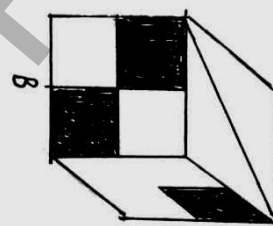
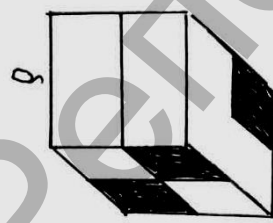
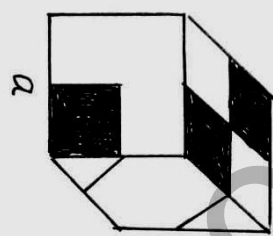
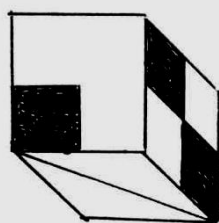
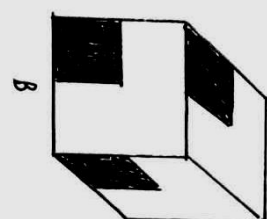
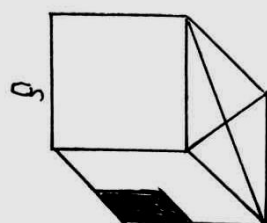
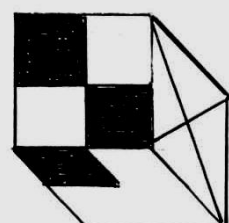
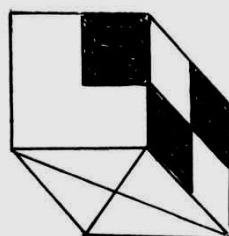
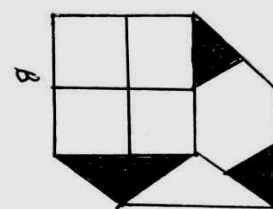
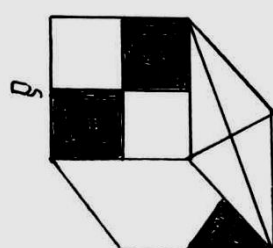
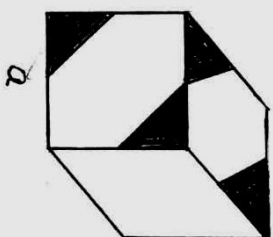
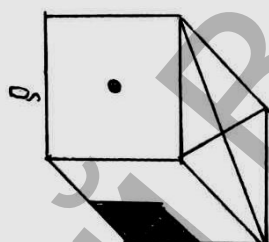
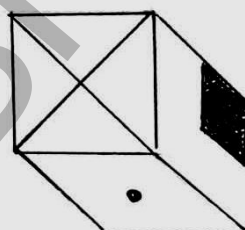
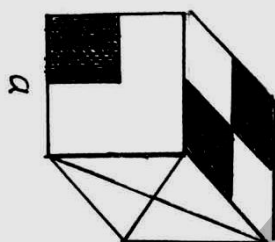
17-21 балл – высокий уровень.

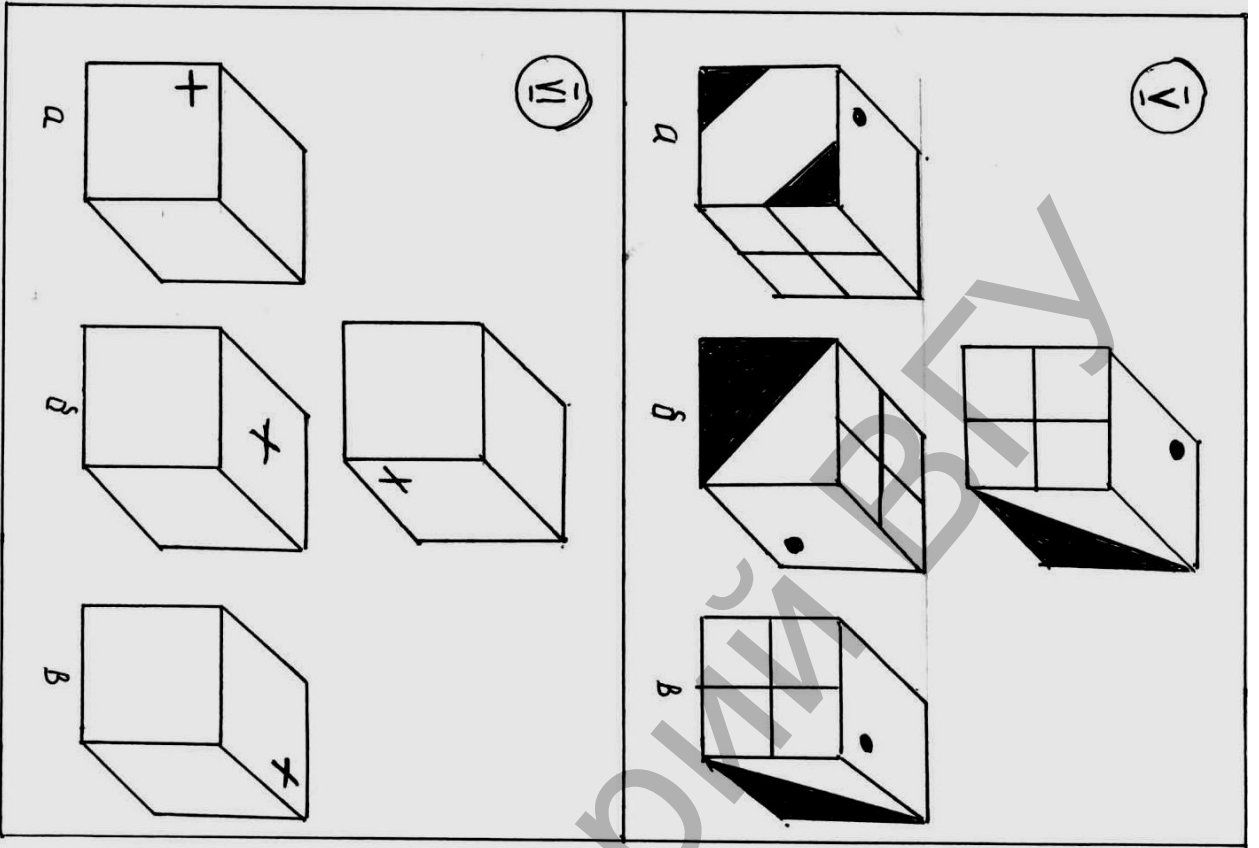
Репозиторий ВГУ

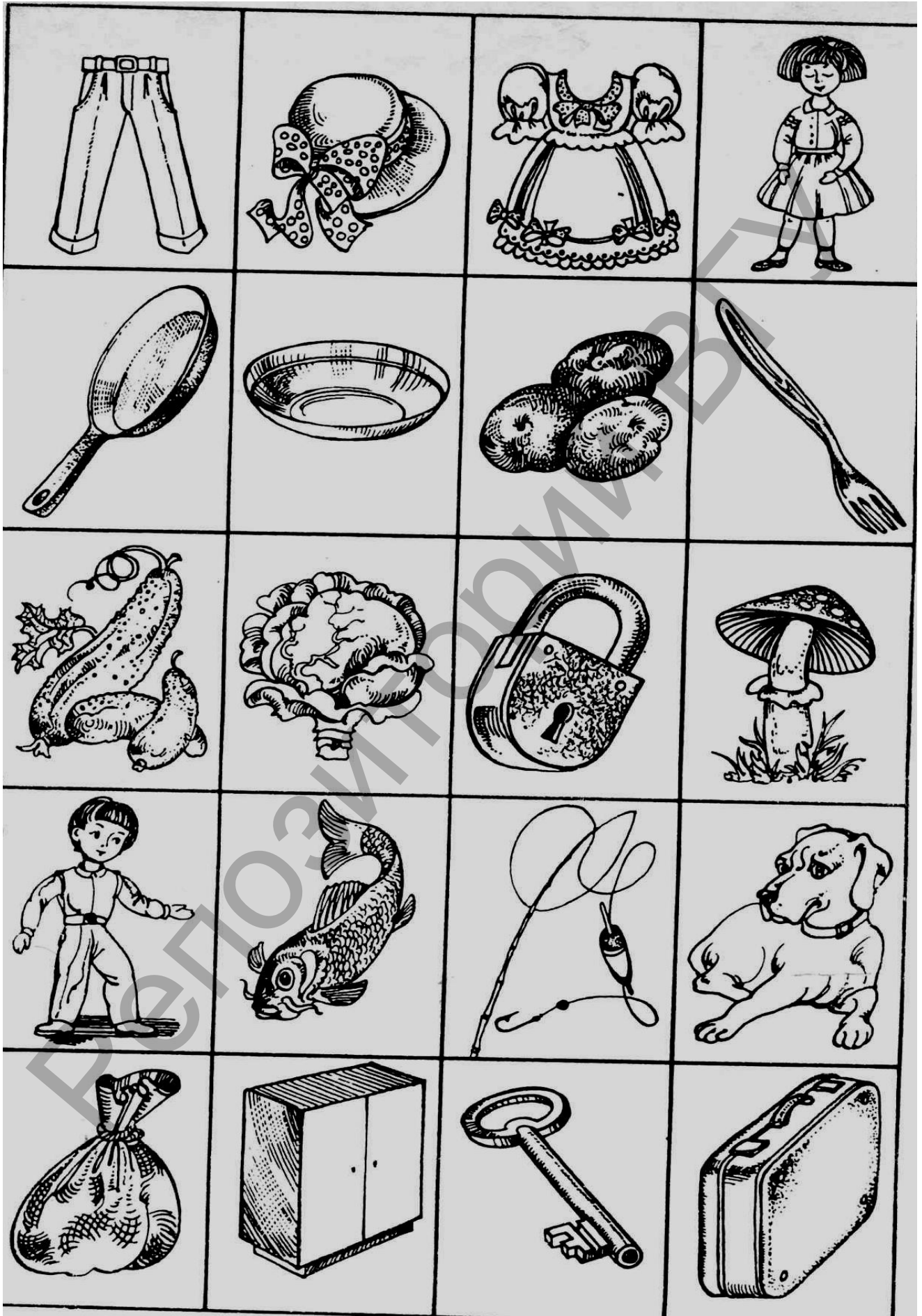
Рисунки 1-7.











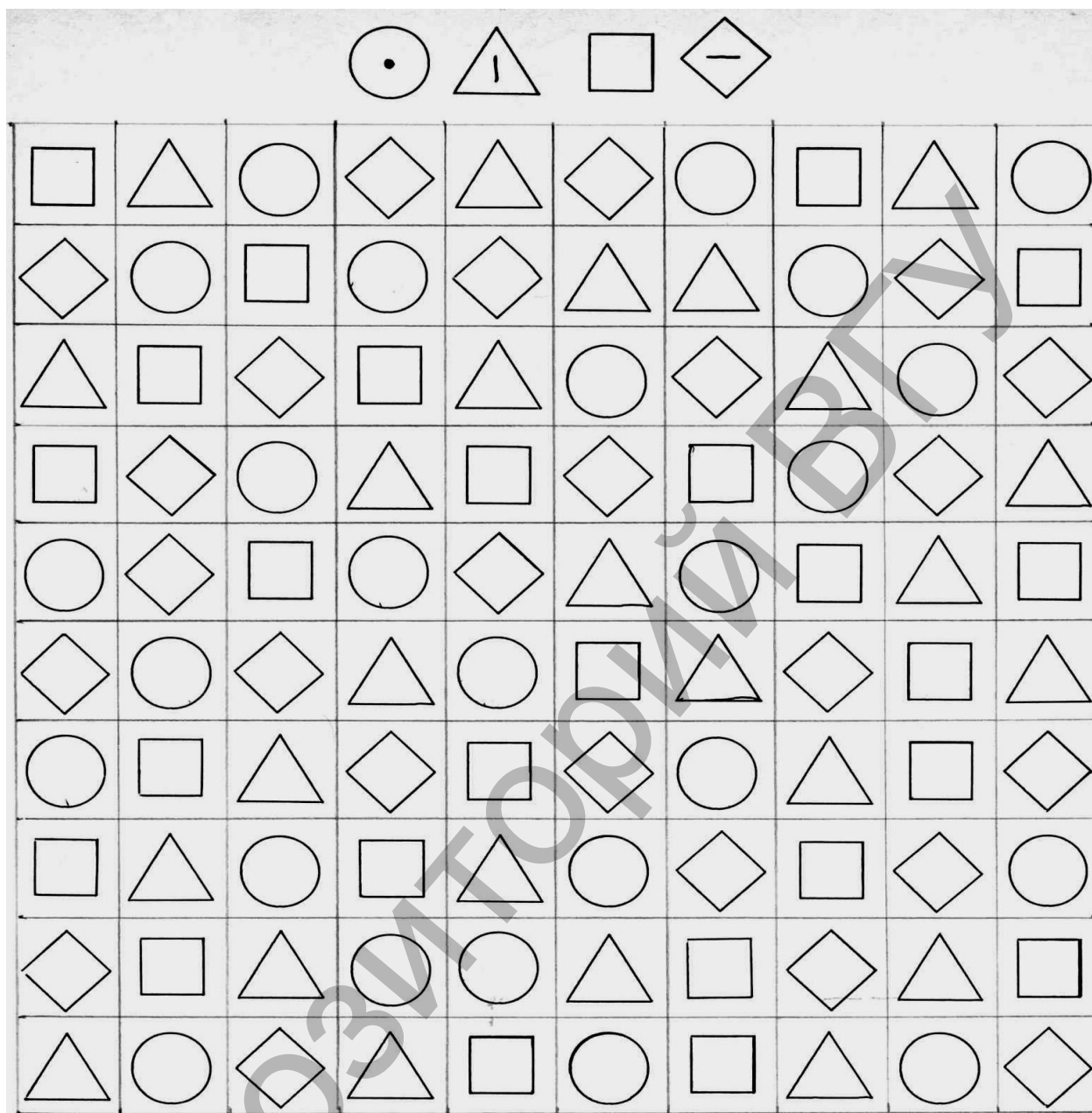


Рис. 7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

ОЦЕНКА УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ КОРРЕКТУРНОЙ ПРОБЫ

Цель: исследование устойчивости внимания учащихся.

Оборудование: стандартный бланк теста «Корректорная проба», секундомер.

Порядок исследования. Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. При этом у него не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют. Испытуемый должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Экзаменатор выдает ему бланк «Корректорной пробы» и разъясняет суть по следующей инструкции: «На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивай буквы "к" и "р" и зачеркивай их. Задание нужно выполнить быстро и точно».

Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Через десять минут отмечается последняя рассмотренная буква.

Обработка и анализ результатов. Сверяются результаты в корректурном бланке испытуемого с программой – ключом к тесту. Подсчитываются общее количество просмотренных за десять минут букв, количество правильно вычеркнутых за время работы букв, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть. Рассчитывается продуктивность внимания, равная количеству просмотренных за десять минут букв и точность, вычисленная по формуле $K = m / n * 100\%$, где K – точность, n – количество букв, которые необходимо было вычеркнуть, m – количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

Бланк корректурная проба

с х а в с х е в и х н а и с х н в х в к с н а и с е х в х е н а и с н
в н х и в с н а в с а в с н а е к е а х в к е с в с н а и с а и с н а
н х и с х в х е к в х и в х е и с н е и н а и е н к х к и к х е к в к
х а к с х н с к а и с е к в х н а и с н х е к х и с н а к с к в х к в
и с н а и к а е х к и с н а и к х е х е и с н а х к е к х в и с н а и
с н а и с в н к х в а и с н а х е к е х с н а к с в е е в е а и с н а
к х к е к н в и с н к х в е х с н а и с к е с и к н а е с н к х к в и
к а х в е и в н а х и е н а и к в и е а к е и в а к с в е и к с н а в
н к е с н к с в х и е с в х к н в в с к в е в к н и е с а в и е х е в
х е и в к а и с н а с н а и с х а к в н н а к с х а и е н а с н а и с
е в х к х с н е и с н а и с н к в к х в е к е в к в н а и с н а и с н
а в а н а х к а с е с н а и с е с х к в а и с н а с а в к х с н е и с
в и к в е н а и е н е к х а в и х н в и х к х е х н в и с н в с е а х
н к е х в и э н а е и с н в и а е в а е н х в х в и с н а е и е к а и
к е и с н е с а е и х в к е в е и с н а е а и с н к в е х и к х н к е
е а к а е к х е в с к х е к х н а и с н к в е в е с н а и с е к х е к
и с н е и с н в и е х к в х е и в н а к и с х а и е в к е в к и е х е
в х в к с и с н а и а и е н а к с х к и в х н и к м с н а и в е с н а
с н а и к в е х к в к е с в к с н х и а с н а к с х к х в х е а е с к
и с н а и е х к е х к е и х н в х а к е и с н а и к х в с х н в и е х
е н а и с а к в с н х а е с х а и с н а е н к и с х к е х в х в с к н
е к х е к н а и в к в к х е х и с н а и х к а х е н а и е н и к в к е

ехвквиехаиехеквснееесвневиснаеахнхк
иснаиеиневиснаивевхсисваиевхеихскеи
евхваеснаскисхеаехквехеаиснасваисх
хвекхснкисекаекснаииехсехснаиснвекх
авенахиакхвеивеаиквавихнахксвхехивх
нсиеахснанаеснвкснхаевирикаикнкнавснс
сиаесвкхекснаксхвхквснхксвехкаснаис
наиснхавкевхкиеиснаинхаснехксхевкхе
хевхенвихнхквхекнаиснхаивенаихнхквхе
киснкекнсвиасваехсхваиснаекхекаивна
аенкаисхаиснхисвквсекхвекиснаиснаис
искаиквккнвхсквнаиениснаихавкнвехва
евхевнаискаианахкквкевеквнхискаиснв
нанснхсхвкиснаиехекхнаиснвехвеиснхв

МЕТОДИКА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ПАМЯТИ» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цель: определение преобладающего типа памяти.

Оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках; секундомер.

Для запоминания на слух: машина, яблоко, карандаш, весна, лампа, лес, дождь, цветок, кастрюля, попугай.

Для запоминания при зрительном восприятии: самолет, груша, ручка, зима, свеча, поле, молния, орех, сковородка, утка.

Для запоминания при моторно-слуховом восприятии: пароход, слива, линейка, лето, абажур, река, гром, ягода, тарелка, гусь.

Для запоминания при комбинированном восприятии: поезд, вишня, тетрадь, осень, торшер, поляна, гроза, гриб, чашка, курица.

Порядок исследования. Ученику сообщают, что ему будет прочитан ряд слов, которые он должен постараться запомнить и по команде экспериментатора записать.

Читается первый ряд слов. Интервал между словами при чтении – 3 секунды; записывать их ученик должен после 10-секундного перерыва после окончания чтения всего ряда; затем отдых 10 минут.

Предложите ученику про себя прочитать слова второго ряда, которые экспонируются в течение одной минуты, и записать те, которые он сумел запомнить. Отдых 10 минут.

Экспериментатор читает ученику слова третьего ряда, а испытуемый шепотом повторяет каждое из них и «записывает» в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Экспериментатор показывает ученику слова четвертого ряда, читает их ему. Испытуемый повторяет каждое слово шепотом, «записывает» в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова. Отдых 10 минут.

Обработка и анализ результатов. О преобладающем типе памяти испытуемого можно сделать вывод, подсчитав коэффициент типа памяти (С). $C = a / 10$, где а – количество правильно воспроизведенных слов. Тип памяти определяется по тому, в каком из рядов

было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент типа памяти к единице, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

ПИКТОГРАММА

Цель: исследование особенностей мышления, опосредованной памяти, аффективно-личностной сферы.

Как прием экспериментально-психологического исследования была предложена в начале 30-х годов. Пиктограмма (от лат. *pictus* — нарисованный, греч. *grapho* — пишу). Обычно испытуемому предлагают для запоминания определенное количество слов или выражений, при этом для каждого из них нужно нарисовать любое изображение или знак, то есть пиктографически записать ряд понятий. В качестве стимулов используются понятия различной степени обобщенности, и в основном такие, прямое изображение которых затруднено либо невозможно (например, «веселый праздник», «теплый ветер», «обман», «справедливость» и т.д.).

Особенностью инструкции является ориентация испытуемого на исследование только особенностей памяти, а также запрещение использовать любые буквенные обозначения. После выполнения рисунков испытуемый должен назвать соответствующие им понятия или выражения. Одним из важнейших элементов исследования является беседа, позволяющая раскрыть смысл символов, продуцируемых испытуемым. Время обследования не регламентируется.

Если при использовании варианта пиктограммы по А. Н. Леонтьеву выбор испытуемого был ограничен 30 изображениями, входившими в набор карточек (при этом в процессе выполнения заданий число возможных вариантов уменьшалось), то единственным фактором, ограничивающим выбор образа в варианте со свободным рисованием, является интеллектуально-ассоциативный фонд личности испытуемого, его аффективные установки. Таким образом, характер деятельности испытуемого и возможность интерпретации рисунка приближают тест к проективным методикам.

Другой особенностью, расширяющей интерпретативную направленность методики, является то обстоятельство, что опосредованное запоминание отражает как мнемонические, так и интеллектуальные процессы (А. Р. Лурия, 1962). Построение образа, пригодного для запоминания, является следствием творческой активности мышления, в котором отражается его индивидуальная структура (С. В. Лонгинова, С. Я. Рубинштейн, 1972). Отсюда - широкие возможности для исследования мышления, в первую очередь процесса обобщения. (Не случайно первые исследования с применением пиктограмм (Г. В. Биренбаум, 1934) были посвящены анализу особенностей мышления больных психическими заболеваниями, т. к. построение пиктограммы сопряжено со значительными умственными усилиями и недоступно при интеллектуальной недостаточности).

В советской психологии методика использовалась в контексте изучения опосредованного запоминания в рамках культурно-исторической концепции (Л. С. Выготский, 1935). Наиболее простой прием пиктографического исследования был предложен Л. В. Занковым (1935). Испытуемым предлагали запомнить конкретное слово с помощью определенного изображения на картинке, путем установления связи между словом и предъявляемым изображением. Вариант теста, предложенный А. Н. Леонтьевым (1930), требовал более сложной деятельности: выбора для запоминания слова картинки из предлагаемого набора. Этот вариант теста нашел широкое распространение, особенно в клинических исследованиях детей (А. Я. Иванова, Э. С. Мандрусова, 1970; Л. В. Бондарева, 1969; Л. В. Петренко, 1976).

В настоящее время отмечается тенденция разработки и совершенствования интерпретативной схемы методики, учитывающей разнообразные категории исследуемых

показателей и предусматривающей формализацию данных. Это расширяет возможности методики, допускавшей ранее лишь качественную обобщенную интерпретацию результатов, является основой для стандартизации показателей, что приближает тест к современным психодиагностическим методикам.

Одной из наиболее полных схем анализа данных пиктограммы является интерпретативная схема Б. Г. Херсонского (1988). Интерпретация складывается из качественного анализа каждого образа с последующей формализованной оценкой на основе отнесения к определенному типу; оценки количественного соотношения образов различного типа в данном протоколе; учета аналитических факторов, недоступных формализации (особые феномены), в том числе графических особенностей рисунка. При качественном анализе учитываются: тематика рисунка, факторы абстрактности (конкретные образы, метафорические образы, геометрические, графические и грамматические символы, индивидуально-значимые образы, формальные образы). Дополнительно рисунки оцениваются по фактору частоты (стандартные, оригинальные, повторяющиеся) и по фактору адекватности (близость образа и понятия, степень обобщенности, лаконичность изображения). К регистрируемым особым феноменам относятся: ассоциации по созвучию; сверхабстрактность символики; недифференцированные изображения; «шоковые» реакции; употребление буквенных обозначений; стереотипии; высказывания испытуемых и т.д.

Графические особенности рисунка анализируются с учетом расположения на листе бумаги, характера линий, размера, нажима и т.д. Выделяются дифференциально-диагностические критерии оценки пиктограмм, полученные на основании сопоставления контингентов больных и здоровых лиц. Имеются нормы, которые носят как статистический, так и описательный характер.

Валидность конструктивная стандартизированной формы пиктограммы анализировалась на основе сопоставления полученных данных с тестом Роршаха, рисуночными проективными тестами, в частности вербальными методиками исследования мышления. Валидность критериальная (текущая) определялась сопоставлением результатов больных с различными психическими заболеваниями и здоровых.

Пиктограмма относится к числу наиболее широко употребляемых методик изучения познавательной сферы и личности в отечественной клинической психодиагностике.

Особенности проведения.

Набор слов

1. Веселый праздник
2. Развитие
3. Тяжелая работа
4. Зимний день
5. Разлука
6. Легкая работа
7. Болезнь
8. Счастье
9. Обман
10. Бедность

Испытуемому не дается никаких ограничений по поводу полноты и содержания образа, так же как и по поводу используемых материалов: цвета, размера, времени.

Порядок обработки и интерпретации.

При обработке экспериментальных данных учитывают не только показатели всех четырех критериев, но и процедурные вопросы (легкость выполнения задания, эмоциональное отношение к нему, потребность в более широком пространстве и пр.).

Критерии оценивания:

1. Самый важный критерий — «адекватность». Иногда для оценки достаточно одного рисунка, иногда необходимо получить дополнительные сведения у его автора. В случае обоснованности связи между предложенным понятием и его пиктограммой эксперт ставит знак «+», при отсутствии связи — знак «-». Норма характеризуется высокими показателями по критерию адекватности — от 70 % и выше.
2. Спустя некоторое время после выполнения задания — обычно через 15-20 мин — эксперт проверяет способность испытуемого восстановить список исходных понятий по его собственным пиктограммам. Обычно для этого закрывается список понятий, и испытуемому в случайном порядке предлагается восстановить их. Если испытуемый использовал для передачи разных понятий одни и те же пиктограммы, он допускает ошибки и всевозможные неточности типа синонимии, сокращения сложного понятия, перепутывания. Как и первый критерий, второй критерий — «восстанавливаемость понятий спустя отсроченный период» - в норме достаточно высок, от 80% и выше. По этому показателю можно судить о роли памяти в мышлении. Некоторые исследователи считали ее роль столь важной, что, например, Блонский определял ум даже как память, т. е. он в мышлении ориентировался прежде всего на запоминаемость признаков.
3. Третий критерий – «конкретность – абстрактность» - также оценивается экспертом по степени соответствия пиктограммы реальному объекту. Если это соответствие максимально конкретно (например, веселый праздник изображается в виде застолья с конкретными гостями и сервировкой стола), то эксперт оценивает пиктограмму в 1 балл. Если же образ носит достаточно абстрактный характер (например, тот же веселый праздник изображается в виде ряда восклицательных знаков), то пиктограмма оценивается в 3 балла. Могут быть и смешанные образы, которые трудно отнести к крайним типам. В таком случае они получают оценку в 2 балла. Экспертные оценки далее суммируются и подсчитываются средние данные, которые в норме соответствуют величине в 2 балла.
4. Четвертый критерий – «стандартность-оригинальность» пиктограмм — также оценивается экспертом, во-первых, по своему субъективному представлению, и, во-вторых, по степени совпадения образов у разных испытуемых. Совпадения уже говорят о стандартности выполнения задания, и такие пиктограммы получают низший балл, равный
5. Уникальные, не повторяющиеся пиктограммы получают оценку в 3 балла, промежуточные варианты получают оценку, равную 2 баллам. Результаты суммируются и подсчитываются средние данные, которые в норме соответствуют величине в 2 балла.

МЕТОДИКА "ПРОСТЫЕ АНАЛОГИИ"

Цель: исследование логичности и гибкости мышления.

Оборудование: бланк, в котором напечатаны два ряда слов по образцу.

1. Бежать Кричать
стоять а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) конюшня
2. Паровоз Конь
вагоны а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня
3. Нога Глаз
сапог а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос
4. Коровы Деревья
стадо а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник

5.Малина Математика

ягода а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел

6. Рожь Яблоня

поле а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья

7. Театр Библиотека

зритель а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож

8. Пароход Поезд

пристань а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы

1. Смородина Кастрюля

ягода а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар

10. Болезнь Телевизор

лечить а) включить, б) ставить, в) ремонтировать, г) квартира, д) мастер

11. Дом Лестница

этажи а) жители, б) ступеньки, в) каменный,

Порядок исследования. Ученик изучает пару слов, размещенных слева, устанавливая между ними логическую связь, а затем по аналогии строит пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик не может понять, как это делается, одну пару слов можно разобрать вместе с ним.

Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют восемь-десять правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 5.

МЕТОДИКА "ИЗУЧЕНИЕ СКОРОСТИ МЫШЛЕНИЯ"

Цель: определение скорости мышления.

Оборудование: набор слов с пропущенными буквами, секундомер.

Слова:

п-ра	д-р-во	п-и-а	п-сь-о
г-ра	з-м-к	р-ба	о-н-
п-ле	к-м-нь	ф-н-ш	з-о-ок
к-са	п-с-к	х-кк-й	к-ш-а
т-ло	с-ни	у-и-ель	ш-ш-а
р-ба	с-ол	к-р-ца	п-р-г
р-ка	ш-о-а	б-р-за	ш-п-а
п-ля	к-и-а	п-е-д	б-р-б-н
с-ло	с-л-це	с-ег	к-нь-и
м-ре	д-с-а	в-с-а	д-р-в-

Порядок исследования. В приведенных словах пропущены буквы. Каждая черточка соответствует одной букве. За три минуты необходимо образовать как можно больше существительных единственного числа.

Обработка и анализ результатов: 25-30 слов - высокая скорость мышления; 20-24 слова - хорошая скорость мышления; 15-19 слов - средняя скорость мышления; 10-14 слов - ниже средней; до 10 слов - инертное мышление.

Этими критериями следует пользоваться при оценке учащихся 2-4-х классов, первоклассников можно исследовать со второго полугодия и начинать отсчет с третьего уровня: 19-16 слов - высокий уровень мышления; 10-15 слов - хороший; 5-9 слов - средний; до 5 слов - низкий.

МЕТОДИКА "ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ"

Цель: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Оборудование: образец с изображением палочек и черточек (/ - / - / - / - /) на тетрадном листе в линейку, простой карандаш.

Порядок исследования. Испытуемому предлагают в течении 15 минут на тетрадном листе в линейку писать палочки и черточки так, как показано в образце, соблюдая при этом правила: писать палочки и черточки в определенной последовательности, не писать на полях, правильно переносить знаки с одной строки на другую, писать не на каждой строке, а через одну.

В протоколе экспериментатор фиксирует, как принимается и выполняется задание - полностью, частично или не принимается, не выполняется совсем. Фиксируется также качество самоконтроля по ходу выполнения задания (характер допущенных ошибок, реакция на ошибки, т.е. замечает или не замечает, исправляет или не исправляет их), качество самоконтроля при оценке результатов деятельности (старается основательно проверить и проверяет, ограничивается беглым просмотром, вообще не просматривает работу, а отдает ее экспериментатору сразу по окончании). Исследование проводится индивидуально.

Обработка и анализ результатов. Определяют уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности. Это один из компонентов общей способности к учению.

1 уровень. Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное, в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

2 уровень. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

3 уровень. Ребенок принимает цель задания частично и не может ее сохранить во всем объеме до конца занятия; поэтому пишет знаки беспорядочно; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

4 уровень. Ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; пишет знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия; по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

5 уровень. Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при

этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ПАМЯТКА ДЛЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

1. Приходите в кабинет немного раньше звонка, убедитесь, всё ли готово к уроку, хорошо ли расставлена мебель, чиста ли доска, подготовлены ли ТСО, наглядные пособия. Входите в класс последним. Добивайтесь, чтобы все учащиеся приветствовали Вас организованно. Осмотрите класс, особенно - недисциплинированных ребят. Старайтесь показать учащимся красоту и привлекательность организованного начала урока, стремитесь к тому, чтобы на это уходило каждый раз все меньше и меньше времени.

2. Не тратьте времени на поиски страницы Вашего предмета в классном журнале, ее можно приготовить на перемене. Не приучайте дежурных оставлять на столе учителя записку с фамилиями отсутствующих.

3. Начинайте урок энергично. Не задавайте вопрос: "Кто не выполнил домашнее задание?" - это приучает учащихся к мысли, будто невыполнение домашнего задания - дело неизбежное. Ведите урок так, чтобы каждый ученик постоянно был занят делом, помните: паузы, медлительность, безделье - бич дисциплины.

4. Увлекайте учащихся интересным содержанием материала, созданием проблемных ситуаций, умственным напряжением. Контролируйте темп урока, помогайте слабым поверить в свои силы. Держите в поле зрения весь класс. Особенно следите за теми, у кого внимание неустойчивое, кто отвлекается. Предотвращайте попытки нарушить рабочий порядок.

5. Обращайтесь с просьбами, вопросами несколько чаще к тем учащимся, которые могут заниматься на уроке посторонними делами.

6. Мотивируя оценки знаний, придайте своим словам деловой, заинтересованный характер. Укажите ученику над чем ему следует поработать, чтобы заслужить более высокую оценку.

7. Заканчивайте урок общей оценкой класса и отдельных учащихся. Пусть они испытывают удовлетворение от результатов своего труда. Постарайтесь заметить положительное в работе недисциплинированных ребят, но не делайте это слишком часто и за небольшие усилия.

8. Прекращайте урок со звонком. Напомните об обязанностях дежурного.

9. Удерживайтесь от излишних замечаний.

10. При недисциплинированности учащихся старайтесь обходиться без помощи других. Помните: налаживание дисциплины при помощи чужого авторитета не дает вам пользы, а скорее вредит. Лучше обратитесь за поддержкой классу.

ТЕСТ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ И ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СКЛОННОСТИ (КОС)

(В.В. СИНЯВСКОГО, Б.А. ФЕДОРИШИНА)

Цель: самооценки склонности к лидерству и успешной организаторской деятельности.

Инструкция: свободно и откровенно ответьте на предложенные вопросы. При положительном ответе на вопрос поставьте «да» (или +) напротив номера вопроса на опросном листе, при отрицательном «нет» (или -). На вопросы старайтесь отвечать быстро, не раздумывая.

1. Много ли в вашем коллективе сотрудников, с которыми Вы постоянно общаетесь лично?

2. Часто ли Вам удается склонить большинство коллег к принятию ими Вашего мнения, решения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из коллег?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к новым знакомствам с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься работой исключительно общественной значимости?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще выполнять кабинетную или индивидуальную работу, чем проводить совещания, собрания?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, легко ли Вы отступаете?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно отличаются от Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы заниматься вопросами досуга, отдыха, развлечений Ваших сотрудников, студентов?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию людей?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно выполнять сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с новыми сотрудниками или студентами?
14. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы люди, с которыми Вы общаетесь, действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вам осваиваться в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с сотрудниками или студентами из-за не выполнения ими своих обязанностей или правил?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться или побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас на работе сотрудники, студенты, родители, дети так, что хочется закрыться в кабинете и побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке, медленно вникаете в ситуацию?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди сотрудников, коллег, студентов?
22. Возникает ли у Вас беспокойство, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство тревоги перед публичным выступлением?
24. Правда ли, что Вас утомляет частое общение с коллегами, сотрудниками?
25. Любите ли Вы убеждать сотрудников, доказывать свою правоту?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших сотрудников, студентов?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно, выступая перед представителями вышестоящих организаций или перед учеными?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что легко находите необходимые эмоциональные речевые средства, чтобы внести оживление в довольно скучное собрание?
30. Принимаете ли личное участие в торжествах Ваших сотрудников?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг коллег или студентов, присутствующих на собрании, для более четкой постановки управленческой задачи?
32. Верно ли, что вы часто с успехом используете риторические способности, отстаивая мнение, которое не было сразу принято Вашими сотрудниками?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, комфортно, когда разговариваете с филологами учителями русского (белорусского) языка и литературы?
34. Организуете ли Вы работу по повышению коммуникативной культуры Ваших сотрудников, коллег?

35. Правда ли, что Вы считаете излишними замечания по лексике, орфографии или техники Вашей речи?
36. Часто ли Вы опаздываете на собрания, совещания, деловые встречи?
37. Правда ли, что многие сотрудники или студенты, разделяя Ваши мысли, говорят Вашими словами?
38. Часто ли оказываетесь в центре внимания Ваших сотрудников, коллег по должности?
39. Правда ли, что Вы не смущаетесь, когда допускаете речевые ошибки в публичном выступлении?
40. Верно ли, что Вы неуверенно себя чувствуете при выступлении на общем собрании коллег?

Лист ответов

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Обработка и интерпретация результатов.

При подсчете результатов находим коэффициент организаторских склонностей и коэффициент коммуникативных склонностей по формулам:

$$K_{\text{ком.}} = \frac{A+B}{20} \quad K_{\text{орг.}} = \frac{Б+Г}{20}$$

где А – количество «+» в первом столбике,

Б – количество «+» во втором столбике,

В – количество «-» в третьем столбике,

Г – количество «-» в четвертом столбике.

1 уровень. Испытуемый обладает низкой коммуникативной культурой и не склонен к организаторской деятельности.

2 уровень. Испытуемый необщителен, скован в коллективе, неконтактен, мало инициативен в общении, обладает низкой коммуникативной культурой на эмоциональном уровне, плохо ориентируется в новой обстановке, не умеет отстаивать собственное мнение, избегает самостоятельных решений. Мало склонен к организаторской деятельности из-за низких организаторских коммуникативных способностей.

3 уровень. Испытуемый имеет средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, стремится к контактам с людьми, планирует свою работу, имеет свое мнение. Однако потенциал его склонностей не обладают устойчивостью. При высоких показателях компетентности, авторитарности и др. может быть успешным организатором.

4 уровень. Испытуемый обладает высоким уровнем коммуникативной культуры. Он не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомых, способен принимать самостоятельные решения, воздействовать на подчиненных или воспитуемых. Имеет развитое чувство общественного долга, контактен, заинтересован в общих успехах.

5 уровень. Испытуемый высоко успешен в различных проявлениях коммуникативной культуры и в организаторской деятельности.

«Острыми» вариантами Кком. и Корг. являются следующие:

Если Орг > Комм. (высокий уровень организаторских способностей и низкий коммуникативности), т. е. большая вероятность того, что этот испытуемый проявляет тенденцию к авторитарному руководству. Для работы в экстремальных условиях он может быть хорошим лидером, воспитателем.

Если Ккомм. > Орг. то, вероятнее всего, мы имеем дело с либеральным руководителем или воспитателем. Это может быть хороший эмоциональный лидер. Но не всегда успешный организатор, воспитатель.

Расчетные значения		Уровень развития способностей	Оценка способностей к организаторской деятельности
К	О		
0,10 – 0,45	0,20 – 0,55	1	Очень низкая
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2	Низкая
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3	Средняя
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4	Высокая
0,76 – 1,00	0,81 – 1,00	5	Очень высокая

АНКЕТА «ВЫЯВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ К САМОРАЗВИТИЮ»

Цель: выявить способности педагога к саморазвитию.

Инструкция. Уважаемые педагоги определите уровень своего развития, ответив на вопросы анкеты и обработав результаты:

№ п/п	Вопрос	Баллы				
		5	4	3	2	1
1.	Я стремлюсь изучить себя					
2.	Я оставляю время для развития, как бы ни была занята работой и домашними делами					
3.	Возникшие препятствия стимулируют мою активность					
4.	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя					
5.	Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время					
6.	Я анализирую свои чувства и опыт					
7.	Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам					
8.	Я верю в свои возможности					
9.	Я стремлюсь быть более открытой					
10.	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди					
11.	Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею					

	положительные результаты					
12.	Я получаю удовольствие от освоения нового					
13.	Возрастающая ответственность не пугает меня					
14.	Я положительно бы отнеслась к продвижению по службе					

Ответьте на следующие вопросы, поставив следующие баллы:

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности,
- 4 – скорее соответствует, чем нет,
- 3 – и да, и нет,
- 2 – скорее не соответствует,
- 1 – не соответствует.

Подсчитайте общую сумму баллов:

- 15-35 – остановившееся развитие.
- 36-54 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий.
- 55-75 – активное развитие.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ ПО КУРСУ

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

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

- Предмет и объект психологии развития.
- Созревание, становление, развитие.
- Формы, цели, факторы психического развития.
- Понятие возраста.
- Закономерности и механизмы психического развития.
- Задачи и проблемы психологии развития.

Психология развития — раздел психологии, в котором изучаются закономерности и динамика развития психики человека в пределах его индивидуальной жизни.

Определение объекта исследования в психологии развития зависит от научного подхода (школы), в рамках которого рассматривается развитие человека. Объект указывает на то, что развивается. Предмет научного исследования — фрагмент, некоторый аспект объекта, его сторона. Для психологии развития предметом является развитие той реальности, которая была определена в качестве объекта исследования. Например, в качестве объекта может выступать психика человека, а предметом в этом случае является развитие психики в онтогенезе. Вследствие того, что объект и предмет зависят от научного подхода (психоанализ, бихевиоризм, деятельностный подход и др.), можно заключить, что ни объект, ни предмет не даны изначально исследователю, а конструируются им при определении методологии и процедур научного исследования.

Определение предмета и объекта психологии развития зависит также от области или сферы развития (когнитивные процессы, интеллект, личность, поведение и др.), исследованием которой занимается данная научная школа.

Для того чтобы объяснить и описать процесс психического развития человека с различных сторон с учетом его факторов, используются четыре основные категории: развитие, созревание, рост и становление.

Под **развитием** понимается процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Необратимость — способность к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими.

Направленность — способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития. Понять смысл изменений в каждом отдельном возрасте можно только исходя из целостного представления о развитии психики в онтогенезе (Л.С. Выготский). Направленность развития объясняется также принципом системности, который позволяет рассматривать изменения отдельных составляющих психики человека в ходе его жизни как взаимосвязанные друг с другом и в то же время обусловленные изменениями психики как целого. Направленность развития определяется исходя из его цели.

Закономерность — способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей. Примерами таких систем могут служить отношения «индивид — среда» в генетической психологии; система «ребенок — взрослый» у Л.С. Выготского и др. Проблема изучения однотипных изменений системы состоит в том, что они не даны исследователю в «готовом» виде, а заданы условиями существования индивида. В другом контексте данная исследовательская проблема выступает как проблема целенаправленного формирования необходимых процессов и свойств психики человека, т. е. выявления таких условий, которые закономерно приведут к развитию тех или иных психических процессов или свойств личности. Закономерность развития представляет его как объективный, вне-субъектный процесс.

Созревание — процесс, зависящий от индивидуальных (унаследованных) свойств человека; процесс, состоящий в последовательности генетически запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функций.

Рост — процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной функции. Если в ходе развития не обнаруживаются качественные изменения — это рост (Д.Б. Эльконин).

Соотношение понятий «развитие», «созревание», «рост» может быть различным в зависимости от методологических позиций той или иной теории развития. В некоторых теориях они отождествляются (например, спиральная теория созревания А. Гезелла: созревание=развитие). В других — развитие противопоставляется созреванию (теория социального научения А. Бандуры, культурно-историческая теория Л.С. Выготского).

Если созревание и рост преимущественно обусловлены влиянием фактора наследственности и окружающей среды, то **становление** в большей мере определяется фактором саморазвития человека, т.е. является следствием его собственной активности, тех сфер и видов деятельности, которыми он занимается, отношениями с окружающим миром, совершаемыми выборами.

В психологии выделяют следующие **формы развития**: онтогенез и филогенез.

Между тем существует и другое понимание формы развития, при которой последняя рассматривается как конкретная целостность субъектного бытия человека на разных ступенях онтогенеза (В.И. Слободчиков). Такой подход порождает проблему изучения психологического возраста как целостности. В качестве оснований для построения такой целостности могут выступать: ведущая деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), отношения ребенок — взрослый (Л.С. Выготский), событийная общность (В.И. Слободчиков), схемы интеллектуальных действий (Ж. Пиаже) и др.

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

- психофизическая (внешние и внутренние изменения тела человека);
- психосоциальная (изменения эмоциональной и личностной сфер, становление Я-концепции и самосознания);
- когнитивная (развитие умственных способностей, интеллекта, познавательных процессов).

Цели психического развития. Развитие человека обладает направленностью, которая задается целями психического развития. Понимание целей развития в различных концепциях различно. В качестве целей развития рассматриваются осознание и переживание человеком своей отдельности, социализация ребенка и формирование высших психических функций (Л.С. Выготский), отделение от родительской семьи, автономия в поведении (теория социального научения), самоактуализация, актуализация (А. Маслоу, К. Роджерс), освоение форм и ценностей культуры (культурализм: М. Мид, Дж. Брунер, Л.С. Выготский).

Факторы психического развития — причины, обуславливающие весь его ход. Среди них выделяют наследственность, среду и активность личности.

Наследственность — свойство индивида повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом (факты, в которых проявляется наследственность: инстинктивная деятельность младенца, изменение длительности детства в историческом развитии общества). Наследственность включает генотип и фенотип. Генотип — совокупность всех генов, генетическая конституция организма (содержит информацию об историческом прошлом человека; генотип индивидуализирует человека: количество потенциальных вариантов генотипа 3×10^{47} , а количество живших на земле людей 7×10^{10}). Фенотип — совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

Среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, влияние на формирование интеллекта, личности. В исследовании Л. Эрмана, П. Парсонса (1984) обнаружено устойчивое влияние генотипа на свойства собственно организма (вес, рост, невербальный интеллект) и ослабление его влияния по мере удаления исследуемого признака от индивидуальных особенностей субъекта (личность, вербальный интеллект и др.).

Активность личности, субъектность (Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Человек не только естественно-искусственное (природно-социокультурное) существо, но прежде всего сверх-естественное (В.И. Слободчиков). Вследствие этого категория развития одновременно совмещает в себе три самостоятельных процесса:

- созревание и рост — как единство производящей причины и закономерных следствий;

- формирование — как оформление (обретение формы) и совершенствование (обретение совершенного образца, представленного в культуре); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата;

- преобразование — как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов существования.

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

Понятие возраста выводится из конкретной теории развития и принципов его периодизации. Обычно выделяются:

1) младенчество (0—1 год); 2) раннее детство (1—3 года); 3) дошкольный возраст (3—6/7 лет); 4) младший школьный возраст (6/7—11/12 лет); 5) отрочество (11/12 — 15/17 лет); 6) юность (15/17—19/20 лет); 7) ранняя зрелость (молодость) (19/20—25/40 лет); 8) средняя зрелость (зрелость) (25/40—55/60 лет); 9) поздняя зрелость (старость) (старше 55/60 лет).

В соответствии с возрастными периодами выделяются следующие разделы психологии развития: внутриутробного развития, дошкольника, младшего школьника, подростка, юности, зрелости (акмеология), геронтопсихология.

Помимо психологического возраста выделяют биологический, социальный, физический (календарный) возраста. Психологический возраст культурно и исторически обусловлен. Культурно-историческая обусловленность возраста проявляется в том, что его содержание различно в примитивных и современных цивилизованных обществах; с развитием культуры общества происходит удлинение периода детства; подростково-юношеский период начали выделять только в конце XVIII века и пр.

Возрастные категории рассматриваются в различных системах отсчета, вне дифференциации которых содержание категории возраста лишено смысла (И.С. Кон). Выделяют следующие три системы:

1. Индивидуальное развитие (онтогенез, течение жизни, жизненный путь, жизненный цикл, биография, стадии развития, возраста жизни): описывается жизненный путь человека и изменения его психики через различные типы возрастов — хронологический, биологический, психологический, социальный (например, овладение набором социальных ролей, деятельностей), субъективно переживаемый;

2. Социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества (возрастная стратификация, возрастное разделение труда, возрастные слои, возрастные группы, поколение, возрастные когорты) связаны 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 (представлений) 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;
- -- символизацию 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» (нормативные модели развития). Выделяются нормы развития:

- среднестатистические;
- социокультурные;
- индивидуально-личностные;
- комбинированные: учет всех трех 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.

В психологии описаны следующие **закономерности психического развития**:
неравномерность — неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер. Выделяются стадии подъема, стабилизации и спада в развитии индивида;

-неравномерность-неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер. Выделяют стадии:

-подъема;

Стабилизация;

-спад в развитии индивида.

гетерохронность - разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций (Л.С. Выготский);

неустойчивость развития, проявляющаяся в кризисах развития;

сензитивность развития. Выделяются сензитивные периоды развития - периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию);

кумулятивность развития: результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Примером может служить процесс перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению;

дивергентность-конвергентность хода развития. Дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание — другой.

Механизмы психического развития — понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития (В.И. Слободчиков). Примерами изученных механизмов развития являются: интериоризация как присвоение форм социальных отношений (Л.С. Выготский) (описывается через понятия социальной ситуации развития, ведущих новообразований, кризисов развития, зоны ближайшего развития); подражание формам поведения другого и рефлексия как механизм «раздвоения», фиксации данной формы поведения как собственной (В.И. Слободчиков). Понятие механизма включено в понятие движущих сил развития, отвечающее на вопрос: «Как происходит развитие, что им движет?».

Задачи психологии развития:

- описание, феноменология возраста (зависит от культурно-исторической ситуации, теоретических моделей). Раскрытие онтологической картины процесса психического развития, системы категорий, отражающих ее;
- обоснование категории «возраст» и построение периодизации психического развития;
- определение факторов психического развития (социальные/биологические, саморазвитие, роль обучения), раскрытие их конкретного содержания;
- выявление закономерностей и механизмов развития (движущие силы, противоречия, новообразования, условия развития). Изучение детерминант, определяющих переход с одной стадии развития на другую;
- разработка норм психического развития на основных этапах онтогенетического развития. Нормы психического развития непосредственно связаны с решением задач практической психологии:
- а) диагностика возрастного развития (должен быть эталон развития, норматив);
- б) решение педагогических задач (обучения и воспитания): готовность к школьному обучению, проблемы возрастных кризисов, задачи обучения и

воспитания в различных возрастах, основания для организации образовательного процесса и др.;

- основания для коррекции отклонений в развитии (коррекционная психология).

С задачами психологии развития связаны возникающие в процессе ее становления проблемы:

- проблема объекта и предмета психологии развития, вытекающая из связи и взаимоотношений общей психологии и психологии развития. Психология развития базируется на методологических основаниях, понятийном аппарате общей психологии (например, понятие интеллекта, личности в общей психологии обуславливает определение предмета психологии развития), с одной стороны. С другой стороны, логика развития позволяет выявить общепсихологические характеристики психической реальности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- проблема выбора оснований для построения возрастной периодизации развития: определение критериев, механизмов развития, новообразований, взаимодействия различных психических функций в процессе развития (реализация принципа системности);
- проблема интерпретации эмпирических фактов развития. Во-первых, эмпирические факты следует вписать в целостный контекст развития, что предполагает наличие общетеоретических представлений о развитии в целом. Во-вторых, необходимо увидеть, на какой феномен психического развития указывает тот или иной факт, и теоретически обобщить эмпирические данные (Л.С. Выготский);
- проблема соотношения обучения и развития ребенка. Обеспечение условий обучения и воспитания для максимальной реализации возможностей данного возраста, использования адекватных методов.

Тема 2. Методы исследования в психологии развития

- Принцип объективности в научном исследовании.
- Экспериментальный план исследования.
- Методы сбора данных и проблема их интерпретации в психологии развития.
- Диагностика психического развития.
- Этика научного исследования.

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.

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 (например, «как дети овладевают языком» и т. п.);

1. й этап — формулировка гипотез относительно изучаемого явления (гипотеза, как правило, имеет более общий характер по сравнению с получаемыми выводами);

1. й этап — проверка гипотезы, включающая: 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 контексты).

Экспериментальный план исследования — выбор исследователем обстановки, испытуемых и методов измерения и анализа данных при исследовании психического

развития, позволяющий упорядочить сбор данных и структурировать получаемую информацию.

В психологии развития выделяются следующие виды условий проведения исследования:

1. лабораторные условия (эксперимент): предполагается обозначение независимой и зависимой переменных и манипуляция ими самим исследователем;

1. естественные условия (эксперимент): осуществляется выбор независимых переменных (условий развития индивида), а не манипуляция ими.

Эффективность исследования определяется:

1. надежностью (степень согласованности результатов, получаемых при многократном применении методики измерения);

1. валидностью (показатель точности, с которой та или иная методика измеряет то изучаемое явление, для измерения которого она предназначена).

При определении условий исследования необходимо обеспечить его экологическую валидность, т. е. нивелировать воздействие многочисленных средовых переменных, которые влияют на изучаемое явление.

Типы экспериментальных планов исследования:

1. лонгитюдный план (метод): организация исследования, при которой одни и те же испытуемые наблюдаются на протяжении установленного временного периода;

1. метод поперечных срезов — метод изучения развития, при котором выборка лиц одного возраста наблюдается и сравнивается с одной или несколькими выборками других возрастных групп;

комбинированный план (когортно-последовательный план): предполагается объединение двух предыдущих планов в одном исследовании, при котором люди, принадлежащие к нескольким возрастным когортам, наблюдаются периодически на протяжении длительного периода.

В психологии развития применяются следующие методы сбора данных:

1. Наблюдение. Метод характеризуется тем, что:

а) собираются факты реального поведения ребенка (в естественных условиях);

б) объект исследования (ребенок, взрослый) предстает перед наблюдателем в целостном контексте ситуации и во взаимосвязи отдельных его проявлений;

в) возможно наблюдение особенностей взаимоотношений с другими людьми (родителями, сверстниками и т. д.).

Эффективность наблюдения зависит от способности специалиста к наблюдению (вычленению изучаемых явлений, качеств, свойств), умения соотносить эмпирические данные наблюдения с теоретическими конструктами, отражающими развитие ребенка, организации наблюдения (возможно составление карточек наблюдения, в которых фиксируются физическое развитие, общение и развитие речи, социальное развитие и игра, самостоятельность, поведение и др.).

Одной из разновидностей метода наблюдения является самонаблюдение (ведение дневников, сочинения, вопросники).

1. Беседа (интервью, анализ индивидуальных случаев). Метод характеризуется направленностью, спланированностью, тематикой. Возможные темы беседы: семья, родители, участие в домашней работе, свободное время, самооценка, школа, страхи, состояние здоровья и др.

Вопросы могут носить в зависимости от решаемых задач более общий или конкретный характер.

1. Эксперимент. Метод дает возможность целенаправленно «вызывать к жизни» то или иное изучаемое явление.

Разновидности эксперимента:

а) констатирующий;

б) формирующий (генетико-моделирующий метод (Л.С. Выготский)): изучаемое явление формируется (моделируется, развивается) в процессе проведения эксперимента, что позволяет актуализировать логику и факторы его развития.

Одной из форм экспериментального метода является тестирование. Тесты представляют собой стандартизированные задания, предназначенные для выявления тех или иных характеристик психического развития. Преимущества метода тестирования:

а) возможность определения нормы (среднестатистической) развития;

б) возможность проведения повторных, сравнительных испытаний;

в) возможность одномоментного сбора большого объема материала и обследования большого количества испытуемых;

г) отсутствует необходимость длительной специальной подготовки.

Выделяют тесты достижений и способностей (например, когнитивных), метод самоотчета, проективные методы.

Особое значение имеет проблема интерпретации данных исследования. Она включает в себя следующие аспекты:

- субъективность исследователя;
- соотнесение эмпирических данных исследования с целостной картиной психического развития субъекта, представленной в периодизации;
- разработку целостной теоретической концепции психического развития как основания для анализа данных.
- определение границ выводов исследования, что может проявляться в следующих проблемах:
 - а) формулировке адекватного определения предмета исследования (теоретическое, операциональное определение);
 - б) обобщении данных эмпирического исследования;
 - в) смешении понятий корреляции и причинности.

Особое значение для интерпретации данных исследования имеет применение количественных и качественных методов, которые, с одной стороны, налагают различные требования к проводимому исследованию, а с другой — задают различную логику интерпретации (В.И. Лубовский).

Диагностика психического развития — система исследовательских методов, направленных на определение реального уровня психического развития, достигнутого ребенком. Фиксируются результаты развития.

Помимо результатов развития необходимо также выявить созревающие психические процессы, что проявляется в определении зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), отражающей уровень сложности решаемых ребенком задач в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. Это необходимо для выявления оптимальных сроков и содержания обучения детей.

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) тесно связано с понятием сензитивного периода.

Определение актуального уровня развития и ЗБР — две задачи возрастной диагностики — называют нормативной возрастной диагностикой.

В результате проведения возрастной диагностики выявляются различные показатели психического развития. Среди них выделяют:

- развитие познавательной сферы (восприятие, внимание, память и др.);
- формирование системы личностных отношений (эмоции, потребности, мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность и др.);
- овладение системой практических и умственных действий, обеспечивающих возможность продуктивной, творческой деятельности.

Характеристика психического развития человека строится в соответствии с эмпирическими проявлениями его показателей. Эмпирический предмет психологического изучения — психологический факт. Можно назвать следующие типы психологических фактов:

- физические и умственные действия (например, как ребенок пытается достать игрушку, находящуюся вне поля его досягаемости); способность строить и реализовывать план-замысел;
- речь ребенка: темп и ритм речи, разговорчивость, активный и пассивный словарь, дикция (связана с моторикой), построение высказывания в диалогической и монологической речи;
- социальное поведение: установление контакта, характер адаптации (adaptive behavior), социальная активность (адекватная/неадекватная ситуации), характерные качества социального поведения (уверенность, решительность, настойчивость, хвастливость и др.).

Этика научного исследования состоит в следовании основным принципам его построения и проведения:

- принцип «не навреди»: исследование не должно причинить вред психическому или физическому здоровью испытуемого;
- принцип добровольного согласия: испытуемый должен дать согласие на участие в исследовании (если испытуемым является ребенок, то согласие должны дать взрослые, несущие за него ответственность);
- принцип конфиденциальности: психолог не имеет права разглашать результаты исследования психического развития испытуемого без его на то согласия (в противном

случае полученные данные могут быть использованы исследователем только как анонимные);

- принцип осведомленности: возможность испытуемого быть осведомленным о результатах исследования;

- принцип исключительных прав: участники исследования обладают привилегиями (например, на получение бесплатной психологической помощи), о которых они должны быть проинформированы заранее.

Тема 2. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития

План:

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

Понятие психологии развития. Понятие «развитие» в психологии развития

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

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

Возрастная психология делится на:

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

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

Развитие. В возрастной психологии индивидуальное развитие описывается в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография», их составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные («возрастные свойства»): биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со среднестатистическим уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста; социальный возраст индивида измеряется путем соотнесения уровня его социального развития (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников; психический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития данного индивида с соответствующими нормативными, среднестатистическим показателями; кроме того, существует субъективный, переживаемый возраст личности; речь идет о возрастном самосознании, на сколько лет человек себя чувствует, как он воспринимает свой возраст, считает ли он себя молодым или старым, ребенком или взрослым; субъективный возраст зависит от напряженности, событийной наполненности жизни и воспринимаемой степени самореализации лица.

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

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

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

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

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

Основные формы развития – филогенез и онтогенез.

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

Онтогенез – процесс индивидуального развития человека.

Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается.

Выделяют следующие области:

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

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

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

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

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

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

Предмет психологии развития

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

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

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

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

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

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

Составляющие предмета психологии развития:

Возраст (хронологический, психологический, социальный, биологический).

- *Хронологический возраст* – это время отдельного человека, начиная с момента рождения и до конца жизни.
- *Психологический возраст* – это те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Под движущими силами психического развития понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являясь его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития, направляют его в нужное русло.
- Условия определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты.
- Законы психического развития определяют собой те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и опираясь на которые можно этим развитием управлять.

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

А. Для психического развития характерны неравномерность и гетерохронность. (Каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом

становления. Отдельные из них "идут" как бы впереди остальных, подготавливая другим почву. Затем те функции, которые "отставали", приобретают приоритет в развитии и создают основу для дальнейшего усложнения психической деятельности. Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, называются сензитивными. Функции развиваются успешнее и интенсивнее.

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

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

Характеристиками стадий психического развития выступают:

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

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

Каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает основные линии психического развития именно в этот период (А.Н. Леонтьев). В ней представлены типичные для данного возраста отношения ребенка со взрослым, а через это и отношение к действительности. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходит перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности. (Например, в предметной деятельности в раннем возрасте формируются "гордость за собственные достижения", активная речь, складываются предпосылки для возникновения игровой и продуктивных видов деятельности, возникают элементы наглядных форм мышления и знаково-символической функции).

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

Как отмечали Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн– подлинным содержанием психического развития является борьба внутренних противоречий, борьба

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

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

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

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

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

Г. *На протяжении психического развития происходит смена детерминант – причин, которые его определяют.* (На каждом возрастном этапе подготавливаются условия для освоения ребенком определенных видов деятельности, складываются особые взаимоотношения со взрослыми и сверстниками).

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

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

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

Задачи психологии развития и возрастной психологии как науки

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

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

При формулировании задач возрастной психологии необходимо исходить не только из социального заказа и мнения психологов о том, что реально можно сформировать в данном возрасте. Правомерен и обратный вопрос: «Если возможно сформировать данное качество, то нужно ли оно человеку в этом возрасте?» Может быть, для развития ребенка важнее «развернуть» (наполнить новым содержанием) наглядно-

образное и наглядно-схематическое мышление? Например, В.В. Давыдов установил, что в младшем школьном возрасте можно научить ребенка абстрактно-логическому мышлению - но нужно ли? А.В. Запорожец считал, что дошкольник должен доиграть свое детство. Сейчас сплошь и рядом дошкольники не умеют играть, что, безусловно, может сказаться и в будущем при освоении этими людьми семейных, профессиональных и других ролей. Данные о возможностях развития нужны для определения зоны ближайшего развития, выявления задатков и способностей, а не для его ускорения.

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

Следующие вопросы возрастной психологии изучены недостаточно.

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

2. Мало исследованы переходные периоды и критические точки развития.

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

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

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

Связь психологии развития и возрастной психологии с другими науками.

Как известно, в общей психологии исследуются психические функции - восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. В психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются, каковы их особенности в определенном возрасте.

Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения ребенка и затем взрослого человека от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний и т.д. Каждый возраст — это свое, особое влияние окружающих ребенка людей, взрослых и сверстников. Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии.

Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая — с точки зрения воспитателя, учителя.

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

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

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

Процессы интеграции, как известно, диалектически связаны с процессами дифференциации науки, в том числе, возрастной психологии. В настоящее время можно выделить следующие разделы, причем некоторые из них стали оформляться в самостоятельные отрасли психологической науки, например, детская психология (В.С. Мухина, 1975), социальная возрастная психологии (Я. Л. Коломинский, 1984) и др.

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

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

историческими, социальными, культурными, семейно-бытовыми и другими условиями жизни человека от зачатия до момента физической смерти и ее влияния на близких.

Иногда возрастную психологию называют генетической («генезис» - греч. - происхождение, становление), подчеркивая тем самым главную и классическую ее задачу - изучение динамики развития психики человека.

Литература:

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

Тема 3. Принцип развития в психологии

План:

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

Сущность принципа детерминизма

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

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

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

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механический детерминизм просуществовал почти 200 лет. Его влияние можно увидеть и в теоретических положениях основателя ассоциативной психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации в малом (психика), и в большом (поведение) кругах формируются и развиваются по законам механики Ньютона. Отголоски

механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например, в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых положениях бихевиоризма, например в идее, о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабевает.

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

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

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

Сущность принципа системности

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

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

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

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

Именно это и объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом системность психики предполагает её активность, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших

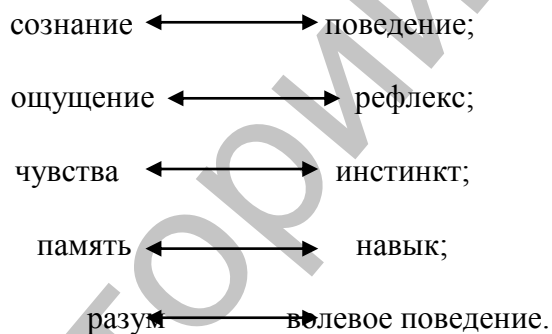
уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так как каждая психическая система (психика человека) является уникальной и цельной.

Сущность принципа развития

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

Выше рассматривалось уже, что идея развития пришла в психологию с теорией эволюции, доказывающей, что психика изменяется вместе со средой и служит для адаптации организма к ней. Английский психолог Г. Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития, которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни – ощущение, развивалось из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

К ним относятся:



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература:

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

Тема 4. Методы исследования в психологии развития

План:

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

Понятие о методологии, методе и методике

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

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

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

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

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

В рамках специально-научной методологии выделяются несколько уровней.

К общенаучной методологии относятся попытки разработать универсальные принципы, средства, формы научного познания, соотносимые – хотя бы потенциально – не с какой-либо конкретной наукой, но применимые к широкому кругу наук (но при этом, в отличие от философской методологии, оставаясь в рамках собственно научного познания, не расширяясь до общемировоззренческих установок). К этому уровню относятся, например, концепции системного научного анализа, структурно-уровневый подход, кибернетические принципы приложимые и к биологическим системам, и системам управления и др.). На этом уровне разрабатываются и общие проблемы построения научного исследования, способы осуществления теоретической и эмпирической (т.е. связанной с взаимодействием с объектом) деятельности ученого, в частности проблемы построения эксперимента, наблюдения, моделирования.

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

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

Классификация методов (по Б.Г. Ананьеву)

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

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

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

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется метод срезов: в достаточно больших группах с помощью конкретных

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

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

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

Лонгитюдный метод часто называется продольным исследованием. Здесь прослеживается развитие одного и того же человека в течение длительного времени. Такого типа исследования позволяют получить более точные данные с учетом историко-культурной и социальной ситуации развития того или иного поколения, особенно это актуально для исследования личностного развития человека (ГрэйсКрэйг, 2000).

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

Вторая группа – эмпирические методы исследования. Такой способ работы, при котором психолог, не вмешиваясь в события лишь, отслеживает их изменения, называется наблюдением. Является одним из основных методов психологического исследования на этапе получения эмпирических данных. Невмешательство психолога в ситуацию выступает важной характеристикой метода, определяя и его достоинства, и его недостатки.

Таблица

Достоинства	Недостатки
Целенаправлен	Трудности контроля ситуации
Планомерен	Субъективная позиция психолога
Систематичен	

Четкая фиксация материала	
Естественные условия	

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

А.А. Ершов выделяет следующие типичные ошибки наблюдения:

- 1) Гало-эффект (обобщенное впечатление наблюдателя ведет к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий).
- 2) Эффект снисхождения (тенденция всегда давать положительную оценку происходящему).
- 3) Ошибка центральной тенденции (наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению).
- 4) Ошибка корреляции (оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака).
- 5) Ошибка контраста (склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным).
- 6) Ошибка первого впечатления (первое впечатление об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения).

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

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

Таблица

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

Виды эксперимента:

1. Лабораторный.
2. Естественный (психолого-педагогический, формирующий (обучающий), который имеет следующие стадии: констатирующий эксперимент – получение системы фактов; собственно формирующий эксперимент – организованное контролируемое воздействие на систему фактов; контрольный эксперимент – фиксация изменений в системе изучаемых фактов.
3. Полевой эксперимент – предполагает использование минимального оборудования в ситуации, близкой к естественному.

Помимо этих основных методов в психологии развития широко используются

такие вспомогательные методы как беседа, методы психологической диагностики и др.

Близнецовый метод и его разновидности

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

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

Разновидности близнецового метода.

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

Метод контрольного близнеца. Этот метод используется на выборках МЗ близнецов. Так как МЗ близнецы весьма сходны по многим признакам, то из партнеров МЗ пар можно составить две выборки, уравненные по большому числу параметров. Такие выборки используют для исследования влияния конкретных средовых воздействий на изменчивость признака. При этом отобранная часть близнецов (по одному из каждой пары) подвергается специфическому воздействию, другая же часть является контрольной группой. Поскольку в эксперименте участвуют генетически идентичные люди, то этот способ можно считать моделью для изучения воздействия различных средовых факторов на одного и того же человека.

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

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

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

Сопоставление близнецов с не близнецами. Также вспомогательный метод, позволяющий оценить существенность разницы между близнецами и неблизнецами. Если разница между близнецами и остальными людьми не является значимой, то близнецы и остальные люди относятся к одной генеральной выборке и, следовательно, результаты близнецовых исследований можно распространять на всю популяцию. Так было отмечено некоторое отставание членов близнецовых пар в развитии от одиночно рожденных. Особенно эта разница заметна в раннем возрасте. Но сопоставление результатов

исследования членов близнецовых пар, чей партнер умер в раннем детстве иодиначнорожденных не выявил существенной разницы в уровне развития. То есть особенности развития близнецов обусловлены не столько трудностями эмбрионального развития, сколько с особенностями воспитания близнецов как пары (семейные трудности при рождении близнецов, замкнутость близнецов в паре и т.п.). Таким образом, близнецы несколько отличаются от всей популяции, но с возрастом эта разница заметно сглаживается и близнецы по большей части становятся сопоставимы с остальной популяцией.

Метод разлученных близнецов. Из-за особенностей развития ДЗ и МЗ пар близнецов классический близнецовый метод и его разновидности принято считать "нежесткими" экспериментами: в них невозможно однозначно разделить влияние генетических и средовых факторов, так как в силу ряда причин, условия развития близнецов по целому ряду причин оказываются несопоставимыми. Поэтому эксперименты, проведенные по вышеприведенным схемам, требуют дополнительной верификации. Она может быть двух видов. Во-первых, можно проверить гипотезу о сходстве среды МЗ и ДЗ близнецов, то есть доказать, что на исследуемую характеристику не влияют различия в среде МЗ и ДЗ близнецов. Но подобная проверка весьма трудна и обладает невысокой надежностью. Во-вторых, данные исследований можно сопоставить с результатами исследований по "жестким" схемам, которые позволяют точно отделить влияние средовых факторов от генетических. Одним из таких методов и является метод разлученных близнецов. В этом методе проводится внутриспарное сравнение близнецов, разлученных в раннем возрасте. Если МЗ близнецы были разлучены подобным образом и росли в разных условиях, то все их сходство должно быть определено их генной идентичностью, а различия - влиянием средовых факторов.

Литература:

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

Тема 5. Основные психологические школы зарубежной психологии развития

План:

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

Понимание сути и природы психического развития в глубинной психологии

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

Глубинная психология исходила из того, что главной детерминантой развития психики является стремление адаптироваться к среде. При этом психическое развитие

рассматривается прежде всего как мотивационное, как становление эмоционально-потребностной сферы человека. Бессознательные стремления служат той силой, которая стимулирует и направляет процесс развития. Так как эта энергия врожденная, то развитие рассматривается как саморазвитие, трансформация тех влечений, которые от природы заложены в человеке (агрессии, либидо, тревоги, чувства неполноценности и т.д.) и не осознаются им.

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

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

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

Понимание сути и природы психического развития в бихевиоризме

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

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

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

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

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

Исследования, проведенные Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы представляют собой интериоризованные внешние реакции. Таким

образом, главным механизмом развития в этой школе становится интериоризация, благодаря которой и формируется содержание психической жизни.

Понимание сути и природы психического развития в гештальтпсихологии

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

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

Понимание сути и природы психического развития в представлениях Жана Пиаже

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

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

Понимание сути и природы психического развития в гуманистической психологии

Если для Пиаже ведущим в психическом развитии было становление интеллектуальной сферы, то для гуманистической психологии главной представляется мотивационно-потребностная сфера личности. Положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой, было одним из постулатов гуманистической психологии. Ученые этого направления также исходили из того, что человек, прежде всего социальное, а не биологическое существо и поэтому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Это была первая школа, которая

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

Литература:

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

Тема 6. Теории психического развития в советской психологии

План:

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

Домарксистский период

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

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

Открытие психофизического закона Вебером и Фехнером (интенсивность ощущений пропорционально логорифму силы раздражителя), изучение ощущений и движений в физиологической психологии Вундтом и т.д. позволили надеяться на использование эксперимента в возрастной психологии. Предполагалось, что зная законы

психофизиологии учителя поймут душевную жизнь ребенка. Этими убеждениями проникнуты «Педагогическая психология» (1877) русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева. Однако общая психология той эпохи могла дать лишь скудный запас знаний.

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

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

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

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

Идеи Сеченова непосредственно повлияли на работу таких известных отечественных ученых, как В.М. Бехтерев и И.П. Павлов. Заслуга открытия процесса научения и изменения под его влиянием рефлекторной работы организма принадлежит этим выдающимся ученым, хотя соответствующий механизм работы центральной нервной системы они называли по-разному: Бехтерев — «сочетательным рефлексом», а Павлов — «условным рефлексом». Они же явились, по сути дела, первыми, кто ввел в психологию поведение (реакции) в качестве предмета изучения. Однако между сторонниками бихевиоризма, который возник и стал распространяться в США примерно в те же годы, когда работали Бехтерев и Павлов, и отечественными физиологами, изучавшими поведение, были принципиальные различия. Для бихевиористов, по крайней мере, Б. Уотсона и его сторонников, психика как действующий на поведение фактор и предмет научного исследования не существовала. Для Бехтерева и Павлова обращение к психическим феноменам и понятиям при объяснении поведения было столь же естественным, как и обращение к анатомо-физиологическому устройству и

соответствующим процессам, происходящим в организме. «В отличие от бихевиористов, они не отрицали ни роли сознания, ни роли субстрата». Оба ученых направляли свои научные исследования на то, чтобы полнее раскрыть и описать на уровне физиологии известные по субъективному опыту психологические явления. Тем самым они заложили естественнонаучные основы для возникновения новой материалистической психологии, становление и развитие которой происходило уже после Октябрьской революции.

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

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

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

Однако это увлечение новыми направлениями в мировой науке продолжалось недолго. Довольно скоро советская психология встала на вполне самостоятельный путь развития, обнаружив тенденции, которые полностью раскрылись уже к концу 20-х годов и особенно отчетливо — уже после окончания второй мировой войны. Эти тенденции были следующими: 1. Ориентация на диалектико-материалистическое философское учение как на методологическую основу построения новой науки. 2. Стремление к построению психологических теорий, объясняющих происхождение и развитие различных психических явлений с учетом достижений передовой отечественной физиологии высшей нервной деятельности, теории происхождения жизни и видов в биологии.

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

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

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

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

Отечественный психолог М.Я. Басов (1892-1931) разработал систему объективного наблюдения – этого основного, с его точки зрения, метода детской психологии. М.Я. Басов считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

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

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

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

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

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

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884 — 1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. То, что педология была еще далека от идеала, объясняется не ошибочностью подхода, а огромной сложностью создания междисциплинарной науки. Безусловно, среди педологов не было абсолютного единства взглядов. Все же можно выделить 4 основных принципа:

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

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

3. Ребенка можно изучать лишь с учетом его социальной среды, которая оказывает влияние не только на психику, но часто и на антропоморфические параметры развития.

Педологи много и достаточно успешно работали с трудными подростками, что в те годы длительных социальных потрясений было особенно актуально.

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

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

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

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

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

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

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

Наибольшую известность получили Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Е.Н. Соколов, А.А. Смирнов. Их основные труды приходятся на период 30—60-х годов, составивший второй этап истории советской психологии. Для него характерна концентрация ученых вокруг отдельных школ и направлений, которые длительное время развивались относительно независимо друг от

друга, а также сосредоточенность исследовательских усилий главным образом на изучении познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления и речи.

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

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

Таблица

Макрохарактеристики человека (по Б.Г. Ананьеву)

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

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выполнили аналогичную организаторскую роль при создании отделения и факультета психологии в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. А.Н. Леонтьев, кроме того, внес значительный вклад в теоретическую и экспериментальную разработку проблем восприятия, памяти, сознания, личности и психического развития. Им была создана новая психологическая теория, получившая название «теория деятельности», в русле которой получили оригинальную трактовку процессы восприятия, памяти, мышления, сознания и личности. Эта теория объединила вокруг себя психологов, представляющих два поколения: тех, кто вступил в науку в 40— 50-е годы, и тех, кто под руководством А.Н. Леонтьева стал на самостоятельный исследовательский путь в 60—70-е годы.

А.В. Запорожец вместе с Д.Б. Элькониным заложили основы детской психологии. В сферу основных научных интересов А. В. Запорожца, организатора и руководителя Института дошкольного воспитания при АПН СССР, входили проблемы восприятия, движений и эмоций. Д.Б. Эльконин известен как автор теории детской игры и развития

психики ребенка, а также (совместно с В. В. Давыдовым) новой концепции обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Д.Б. Эльконину принадлежит получивший широкую известность учебник по детской психологии, которым пользовались и по которому учились многие поколения педагогов.

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

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

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

Широкую мировую известность получили работы советского психофизиолога Е.Н. Соколова. Им были созданы теория цветового зрения, теория, объясняющая восприятие человеком формы предметов, нейрофизиологическая теория памяти, изучены многие механизмы, объясняющие процессы восприятия и памяти на нейронном уровне. Он же открыл и описал ориентировочный рефлекс, входящий в структуру нейрофизиологических основ внимания и осознания.

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

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

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

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

Складываются новые объяснительные принципы. Например, принцип субъектности, который наиболее полно очерчивает предмет и метод психологии, проходит стадию интенсивного развития. Принятие этого принципа связано с возникновением психологии субъекта (Брушлинский А.В., 1996), продолжающей линию

теории деятельности С.Л. Рубинштейна и континуально-генетический подход в исследованиях мышления. Принцип реконструкции в настоящее время начинает складываться как модификация общенаучного экспериментального метода применительно к задаче психологии изучения структуры субъекта и процессов ее актуализации. Эти принципы потенциально имеют общенаучное значение.

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

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

Литература:

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

Тема 7. Культурно-историческое направление в психологии развития.

План:

1. Культурно-историческое направление в психологии развития.
2. Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе.
3. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева.
4. Теория психического развития Д.Б. Эльконина.

5. Теория развития личности Л.И. Божович.
6. Модель развития общения М.И. Лисиной.

Культурно-историческое направление в психологии развития

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

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

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

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

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

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

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

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.
2. Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.
3. Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.
4. Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они

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

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

Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфо-физиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность — потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

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

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

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

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

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

Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими

процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

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

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

Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе

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

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

Л.С. Выготскому различать два типа возрастов - стабильные и критические. В стабильный период развитие происходит внутри социальной ситуации развития, характерной для данного возраста. Критический возраст - момент смены старой социальной ситуации развития и образования новой.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева возраст определяется через ведущую деятельность и место человека в системе общественных отношений. Определяя понятие "возраст", А.Н. Леонтьев пишет следующее: "Выясним, прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития. Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений". И далее: "Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности". Основные признаки ведущей деятельности: в ней возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы; от нее ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные изменения личности ребенка.

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

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

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

Таблица

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

Периоды развития	Продолжительность
Новорожденный	1-10 дней
Грудной возраст	10 дней - 1 год
Раннее детство	1-2 года
Первый период детства	3-7 лет
Второй период детства	8-12 лет для мальчиков 8-11 лет для девочек
Подростковый возраст	13-16 для мальчиков 12-15 для девочек

Юношеский возраст	17-21 для юношей 16 - 20 для девушек
Средний (зрелый) возраст: первый период	22 - 35 для мужчин 21 -35 для женщин
второй период	36 - 60 для мужчин 36 -55 для женщин
Пожилой возраст	61-74 для мужчин 56 - 74 для женщин
Старческий возраст	75 - 90 для мужчин и женщин
Долгожители	Старше 90 лет

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

Каждому возрастному периоду приписывается некоторый набор характеристик и, как следствие, набор требований к представителю данного возраста. Например, ребенок старше семи лет должен быть школьником. Если по каким-то причинам этого не происходило, это свидетельствовало о какой-то аномалии (социальной, психологической, биологической и т.д.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) оральная (в области рта), формы поведения - захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;
- 2) анальная (в области заднего прохода), формы поведения - интерес к функциям опорожнения;
- 3) фаллическая (в области половых органов), формы поведения - исследование своих гениталий;
- 4) эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет;
- 5) активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

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

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

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

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

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

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

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

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

Периоды и стадии развития, по В.И. Слободчикову

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

	кризис индивидуальной жизни			
--	-----------------------------------	--	--	--

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

Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева

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

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

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

Теория психического развития Д.Б. Эльконина

Являясь также учеником Выготского и разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин строит свою теорию психического развития на фундаменте психологической теории деятельности. Эльконин делит все виды деятельности на две группы. Первая - это группа коммуникативных видов деятельности, относятся к генетически разным формам общения. В основе лежат отношения, развертывающиеся в системе «ребенок - общественный взрослый». Вторая - это группа предметных видов деятельности, относящихся также к генетически разным формам предметной деятельности. В основе ее

лежат отношения в системе «ребенок - общественный предмет». По мнению Д.Б. Эльконина, ход развития определяется движением от системы «ребенок - общественный взрослый» к системе «ребенок - общественный предмет». Предполагается, что сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, и только потом на этой основе осваивается соответствующая предметная деятельность. В качестве второго критерия своей периодизации Д.Б. Эльконин вводит деление психики на две сферы: мотивационно-потребностную и сферу операционно-технических возможностей. Тем самым реализуется тезис о противоречии между потребностями ребенка и его возможностями как движущей силой развития.

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

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

Теория развития личности Л.И. Божович

Сталкиваясь с теорией Л.С. Выготского и частично разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович строит теорию развития личности ребенка, опираясь только на два понятия: социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития она выделяет внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности. В своей периодизации она выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1 года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Ее периодизация выглядит следующим образом:

1. *Младенчество*. Начинается кризисом новорожденности. Ребенок характеризуется беспомощностью. Его деятельность опосредствуется взрослым. Центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления.
2. *Раннее детство*. Начинается кризисом 1 года. Ребенок характеризуется самостоятельностью. Со стороны взрослых уже предъявляются требования. Центральным новообразованием является система «Я». Появляется потребность в самоутверждении.
3. *Дошкольное детство*. Начинается кризисом 3 лет. Центральное новообразование - внутренняя позиция. Возникает потребность в новой жизненной позиции.
4. *Младшее школьное детство*. Начинается кризисом 7 лет. Начинается осознаваться свое социальное «Я». Со стороны взрослых предъявляется новая система требований.
5. *Кризис подросткового возраста*. Делится на две фазы:
 - а) первая фаза (с 12 до 14 лет) - характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы, появляется целеполагание как центральное новообразование.
 - б) вторая фаза (с 15 до 17 лет) - характеризуется определением места в жизни, появляется рождение жизненной перспективы как центральное новообразование.

Модель развития общения М.И. Лисиной

Отталкиваясь от психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и, соответственно, рассматривая общение как коммуникативную деятельность, М.И. Лисина объявляет потребность в общении самостоятельной, отличной от всех других видов потребностей. При этом в качестве мотива деятельности общения выступает партнер по

общению. Мотивы делятся на три группы: познавательные, деловые и личностные. В качестве средств общения рассматриваются экспрессивно-мимические движения, предметные действия и речевые операции.

Каждая из выделенных форм общения характеризуется:

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

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

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

Литература:

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

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

План:

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

Характеристика периода младенчества

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

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

(питание, сон, двигательные реакции). Состояние нервной системы новорожденного предполагает начатки психики, отличные, от психики взрослого человека.

Готовность нервной системы приспосабливаться к новым условиям обеспечивается следующими рефлексам:

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

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

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

- хватательный (прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания),

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

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

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

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

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

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

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

- в получении впечатлений;

- в движении;

- в общении со взрослым.

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

В 1,5—2 месяца у новорожденного появляется улыбка как выражение радостного переживания как реакция на взрослого. Постепенно вырабатывается эмоционально-двигательная реакция, которая называется комплексом оживления. Комплекс оживления — это выражение первой социальной потребности в общении, граница между новорожденностью и младенческим периодами.

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

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

Младенец стремится к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых,

предметных действий. Положительное отношение взрослого к действиям ребенка вызывает у него радостное переживание (М.И.Лисина). Как показывают многочисленные и печальные факты развития детей первого года жизни, отсутствие любви и внимания взрослых, улыбок, взглядов и разговоров с младенцами ведет к серьезному отставанию многих сторон психики.

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

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

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

Общение ради общения, в основе которого лежит обмен выражением нежности и ласки, так называемая ситуативно-личностная форма общения, длится недолго — от 2 до 6 месяцев, но играет очень важную роль в развитии. В общении со взрослыми малыш начинает интересоваться предметами, сначала теми, которые принадлежат взрослому, а затем и другими. Возникает стремление поделиться со взрослым своими переживаниями и способность сопереживать ему.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

К 2—2,5 месяцам под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность. Потребность в общении, возникая на основе потребности во внешних впечатлениях, впоследствии приобретает для ребенка самостоятельное значение и имеет свой путь развития. Потребность в общении характеризуется следующими признаками:

- *интерес ко взрослому*, — эмоциональное отношение к нему, — инициативность в налаживании контактов со взрослым;

- *чувствительность к его оценкам* (А.Г.Рузская).

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

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

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

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

- ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое название (т. е. открывает связь между знаком и значением — символизирующую функцию речи);

- происходит увеличение словаря ребенка, направление развития речи идет от пассивного к активному.

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

Характеристика раннего детства

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

Главная особенность социальной ситуации состоит в том, что ребенок входит в предметный мир — «мир постоянных вещей», усваивая функции предметов, их названия, значения, смысл. Новое отношение ребенка к миру предметов заключается в том, что они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления (В. С. Мухина, 1985).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Во-вторых, достигнув желаемого, дети стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к результату их деятельности вызывает у детей аффективные переживания, побуждающие с удвоенной энергией добиваться внимания и положительной оценки.

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

Литература:

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

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

План:

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

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

Во взаимоотношениях с другими людьми — взрослыми и сверстниками находится теперь источник переживаний ребенка. Дошкольник чрезвычайно зависит от отношения окружающих к нему. Если они относятся к ребенку ласково, проявляют к нему внимание, он испытывает чувство уверенности, защищенности. Это имеет определяющее значение для нормального психического и личностного развития ребенка, выработке у него положительных качеств и доброжелательного отношения к окружающим. По Э.

Эриксону психосоциальный кризис будет разворачиваться через противоречия инициативность – вина (сильная сторона – цель).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Игрушка — мощное средство воздействия на различные стороны личности, ребенка. Особое место среди игрушек занимают куклы и мягкие игрушки: изображения

зайца, обезьяны, собаки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех перипетиях ее кукольной жизни, которые ребенок сам создает и своем воображении на основе собственного опыта. Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Уже в самом начале дошкольного возраста между ребенком и взрослым возникают принципиально новые взаимоотношения. Ребенок начинает отделять себя от взрослого. «Я хочу» — осознает он свое желание. «Вот я» — указывает он на свой фотографический портрет. Отделяясь от взрослого, дифференцируя себя как некое самостоятельное человеческое существо, ребенок начинает выделять свою деятельность и деятельность взрослого как нечто различное. Ребенок как бы отходит от взрослого и выделяет его как образец для подражания, он стремится действовать, «как большой». Ориентирование своего поведения по образцу взрослого формирует произвольность поступков, так как здесь постоянно сталкиваются минимум два желания: действовать непосредственно, как выйдет, и действовать по образцу, согласно требованиям

взрослого. Усвоение образцов поведения ведет к действиям в соответствии с общественными нормами. В дошкольном возрасте появляется новый тип поведения, который называется *личностным поведением*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для кризиса семи лет в сфере переживаний характерны следующие изменения:

- 1) семилетка открывает сам факт своих переживаний,
- 2) у ребенка семи лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях;

5) переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердится).

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература:

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

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

План:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте:

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

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

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

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

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

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

Самоконтроль осуществляется в несколько этапов:

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

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

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

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

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

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

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

2. Нейтральное (безразличное).

3. Положительное отношение к учению:

- а) положительное нерасчлененное отношение к учению характеризуется:
 - неустойчивыми переживаниями новизны, случайными интересами, несформированностью мотивации,
 - возникновением первых предпочтений одних учебных предметов другим,
 - преобладанием социальных мотивов (долга),
 - пониманием и первичным осмыслением целей, поставленных учителем;
- б) положительное, осознанное, инициативное характеризуется:
 - переопределением и доопределением задач, поставленных учителем,

- постановкой новых целей,
- появляющейся на этой основе новой учебной мотивации,
- появлением инициативы в выполнении действий,
- появлением стремления к поиску новых, других способов действий,
- умением планировать и оценивать свою работу,
- умением корректировать себя на каждом этапе работы.

в) положительное личностное, ответственное, действенное характеризуется:

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

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

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

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

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

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

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. УРАО, 1997.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд. УРАО, 1997.

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

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

План:

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

Характеристика подросткового возраста.

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

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

Переход во взрослый мир, выстраивание новых отношений с ним, овладение новой (взрослой) ролью предполагает наличие определенной (в том числе и внутренней) активности, формирование специфических психологических орудий, их апробацию в реальных жизненных ситуациях. Вызов взрослым — не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению (Ч.Шелтон).

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

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

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

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности:
 - а) многопредметность,
 - б) содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук,

в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

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

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

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

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

Наличие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, что в этот период весь организм человека выходит на путь активной физиологической и биологической перестройки. Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой (Б.Г.Ананьев, 1969). Кардинально перестраиваются сразу три системы: гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительно выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе — мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет работать не готовые к такому ритму сосуды в экстремальном режиме. В костно-мышечной системе — костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, создавая постоянное внутреннее неудобство. Все это приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков в 8—11 раз (А.П.Краковский, 1970).

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

Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка, называемых доминантами:

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

Происходит смена *ведущей деятельности*. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой

служит: учение (Л.И.Божович), общение со сверстниками (Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова), общественно-полезный труд (Д.И.Фельдштейн).

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

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

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

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

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

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

Подросток подвержен сильнейшим переживаниям, вызванным как чувством наступающей взрослости, формированием образа "Я", так и идентификацией с образом пола. Для младших и особенно для старших подростков характерны переживания, связанные с их отношением к себе, к собственной личности, процессом познания себя и преимущественно эти переживания отрицательные.

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

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

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

Значимая сфера отношений подростков — отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение

трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

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

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

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

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

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

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

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля — *гипоопека* — тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

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

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

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

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

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

Специфическое качество теоретического мышления — способность *рассуждать гипотетико-дедуктивно, т. е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки*. На этом уровне все рассуждение, вплоть до заключения, идет в

словесном плане, а его содержанием являются высказывания или в обычной системе знаков — в словах, или в особой знаковой системе, которая применяется, например, в математике. Новое в развитии мышления подростка заключается в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют их *предварительного мысленного решения*. Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы. *Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач — важнейшее приобретение подростка в анализе действительности*. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления заключается не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется *рефлексивным*.

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

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

Характеристика юношеского возраста.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Расширяется диапазон социальных ролей, которые примеряются на себя. Психологические трудности взросления, противоречивость и нестабильность

представления о себе приводят к тому, что эмоциональная напряженность, появившаяся в подростковом возрасте, сохраняется.

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

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

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

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

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

«Эмоциональность» мышления проявляется не только в том, что выявляется страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам, но и в особенностях переживаний по поводу своих возможностей, способностей и личностных качеств.

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

В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного *самоопределения*. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное *новообразование*, итожащее раннюю юность. Еще Ж.Ж. Руссо («Эмил, или О воспитании») говорил о *сознательном самоопределении* как об основном содержании «второго рождения» личности в юности. К этому следует только добавить, что речь должна идти не столько даже о сознательном самоопределении, сколько о действенном самоопределении. Сознательное самоопределение в известной степени есть уже и у подростка, выбирающего образ жизни, ставящего перед собой определенные цели. Самоопределение юноши отличается тем, что он уже начинает действовать, реализуя эти планы, утверждая тот или иной образ жизни, начиная осваивать выбранную профессию. Поэтому ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и

каждая ошибка может обернуться существенными последствиями, иногда драматического характера. Эту особенность юности хорошо выразил известный отечественный социолог В.И. Шубкин, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы.

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об *идентичности* — понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени). Идентичность — это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я независимо от изменения ситуации. Юность Э. Эриксона связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие».

Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение.

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

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

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

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

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

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

Юность — уникальный период *вхождения* человека в мир культуры, когда он имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность много читать,

путешествовать, ходить в музеи, на концерты, как бы заряжаясь энергией культуры на всю последующую жизнь. Если этот шанс упускается в юности, часто в дальнейшем бывает невозможным такое свежее, интенсивное и свободное, не связанное профессиональными, родительскими или какими-либо иными нуждами приобщение к культуре.

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

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

Литература:

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

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

План:

3. Характеристика подросткового возраста.
4. Характеристика юношеского возраста.

Характеристика подросткового возраста.

Специфика *социальной ситуации* развития заключается в том, что подросток находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком — при сильном желании стать взрослым, что определяет многие особенности по поведения. Подросток стремится отстоять свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от

родительской опеки является универсальной целью отрочества. Но избавление это проходит не путем разрыва отношений, отделения, что, вероятно, тоже имеет место (в особых случаях), а путем возникновения нового качества отношений. Это не столько путь от зависимости к автономии, сколько движение ко все более дифференцированным отношениям с другими.

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

Переход во взрослый мир, выстраивание новых отношений с ним, овладение новой (взрослой) ролью предполагает наличие определенной (в том числе и внутренней) активности, формирование специфических психологических орудий, их апробацию в реальных жизненных ситуациях. Вызов взрослым — не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению (Ч.Шелтон).

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

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

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

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности:

а) многопредметность,

б) содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук,

в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

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

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

8. Появление новых требований в семье — реальной помощи по хозяйству, ответственности;

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

Наличие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, что в этот период весь организм человека выходит на путь активной физиологической и биологической перестройки. Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой (Б.Г.Ананьев, 1969). Кардинально перестраиваются сразу три системы: гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительно выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе — мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет работать не готовые к такому ритму сосуды в экстремальном режиме. В костно-

мышечной системе — костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, создавая постоянное внутреннее неудобство. Все это приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков в 8—11 раз (А.П.Краковский, 1970).

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

Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка, называемых доминантами:

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

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

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

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

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

3. переоценка ценностей;

4. устойчивые "автономные" моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

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

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

Подросток подвержен сильнейшим переживаниям, вызванным как чувством наступающей взрослости, формированием образа "Я", так и идентификацией с образом пола. Для младших и особенно для старших подростков характерны переживания, связанные с их отношением к себе, к собственной личности, процессом познания себя и преимущественно эти переживания отрицательные.

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

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

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

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

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

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

Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений — любовь, принятие ребенка или его

непринятие. Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие.

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

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

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

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля — *гипоопека* — тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

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

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

отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

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

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

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

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

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

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

Характеристика юношеского возраста.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Эмоциональность» мышления проявляется не только в том, что выявляется страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам, но и в особенностях переживаний по поводу своих возможностей, способностей и личностных качеств.

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

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

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об *идентичности* — понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени). Идентичность — это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я независимо от изменения ситуации. Юность Э. Эриксона связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие».

Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение.

Выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненного пути в целом, поиск определенного места в обществе; включение себя в жизнь социального целого (Л.С. Выготский). В старших классах существует взаимосвязь профессиональных намерений школьников и их

межличностных взаимоотношений: в классе возникают новые подгруппы по принципу сходной будущей профессии.

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература:

11. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. — М.: Изд. УРАО, 1997
12. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1989.
13. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. — М.: Изд. УРАО, 1997
14. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до поздней зрелости) / И.Ю. Кулагина. — М.: ТЦ «Сфера», М., 2001
15. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986.

16. Люблинская, А.А. Очерки психического развития / Люблинская А.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
17. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
18. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. члена-корр. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
19. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001.
20. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев – М.: Школьная пресса, 2002.

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

План:

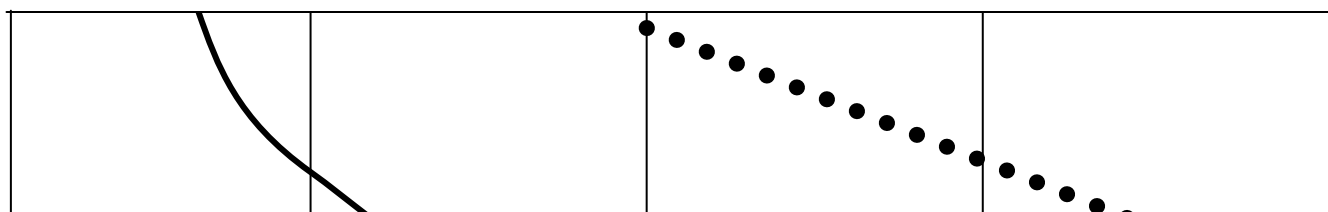
1. Стадии развития взрослого человека.
2. Основные линии онтогенеза на этапе взрослости. Кризисы на этапе взрослости.
3. Пожилой возраст и старость как социально-психологическая проблема. Отношение к смерти.

Стадии развития взрослого человека

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

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

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



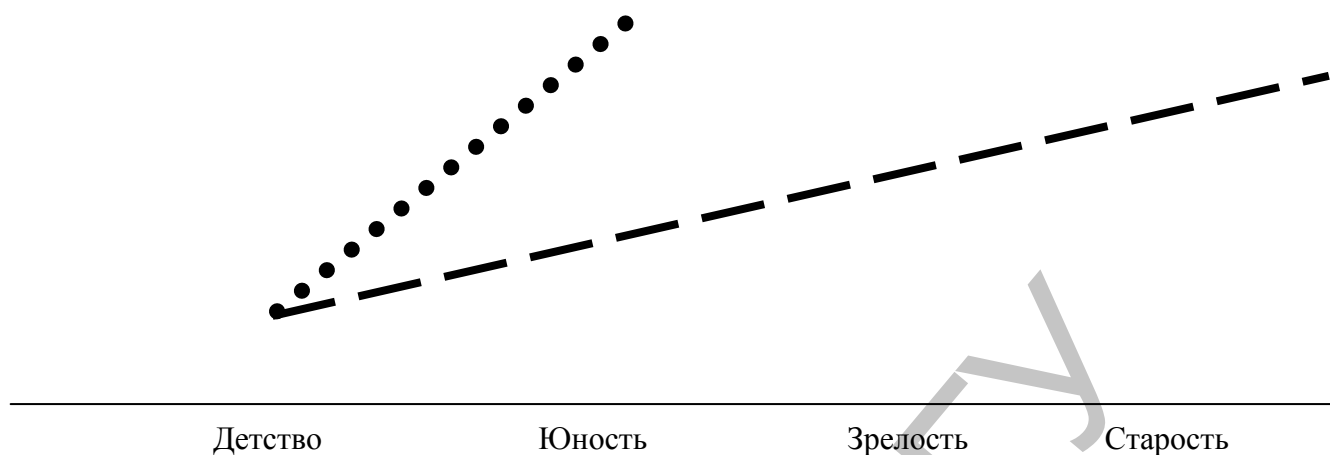


Рис. Роль нормативных и ненормативных факторов в развитии личности (по Г. Крайг):

————— нормативные возрастные факторы;
 нормативные исторические факторы;
 - - - - - ненормативные факторы.

Американские психологи рассматривают влияние на развитие личности трех типов факторов — нормативного возрастного, нормативного исторического и ненормативного. Как видно на рис., возрастные изменения в психике для всех максимальны в детстве, минимальны в юности и зрелости; роль нормативного возрастного фактора несколько повышается в старости. Исторические условия (экономический подъем или спад, война, революция, политическая стабильность и т.д.) отражаются на развитии личности наиболее сильно в юности. Для детей, которые не видели в своей жизни ничего другого, и для пожилых людей, мировоззренческие взгляды и ценности которых давно сложились и мало зависят от обстоятельств, этот фактор 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.

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. Развитие личности на каждом этапе зрелости зависит от жизненного замысла и его реализации, «дорог, которые мы выбираем». Менее определенными становятся, наряду с содержанием, и границы периодов. Анализируя развитие зрелой личности, следует исходить не столько из общих закономерностей, сколько из вариантов развития.

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

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

Таблица

Периодизации В.Ф. Моргуна

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

Основные линии онтогенеза на этапе взрослости. Кризисы на этапе взрослости

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

Развитие Я как индивидуальности связано с развитием индивидуальных особенностей человека. Появляются достижения познавательной сферы: диалектическое мышление (способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного пути), гибкое использование интеллекта,

самостоятельности и критичности мышления. В исследованиях, проведенных под руководством Б.Г. Ананьева еще в 70-е годы 20 века, установлено, что по мере накопления жизненного опыта усиливается влияние индивидуального стиля умственной деятельности, связанного как с образованием, так и с типологическими особенностями. После 25 лет в интеллекте человека выделяются 2 центра: память-мышление и внимание. В 30-35 лет интеллект перестраивается, и в нем выделяются 2 центра: память и логическое мышление. Эти функции продолжают изменяться и далее, решающую роль в их изменении играет образование и особенно учение.

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

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

Профессиональное развитие взрослого человека подробно изучено в психологии.

Когда исследователи выясняют у взрослых людей, чем важна для них работа, ответы бывают, как правило, двух типов. С одной стороны, респонденты могут сообщать об особенностях своей работы и о тех специальных способностях, которыми они обладают для ее выполнения. Это внутренние факторы работы. Люди, обращающие внимание на эти факторы, могут описывать свою работу с точки зрения того вызова, который она им бросает, или интереса, который она для них представляет, или же могут говорить о своей профессиональной компетентности в работе и своих трудовых достижениях. С другой стороны, люди

могут выделять для себя, в первую очередь, внешние факторы работы. Эти факторы включают в себя вознаграждение в виде заработной платы и статуса; комфорт на рабочем месте и удобные часы работы; компетентность руководства и наличие программ профессионального обучения; добрые отношения и поддержка со стороны коллег; возможности продвижения по службе.

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

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

Супер разделил профессиональный путь человека на 5 характерных этапов. В первую очередь его интересовали выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную Я-концепцию.

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

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

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

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

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

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

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

частью их Я-концепции.

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

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

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

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

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

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

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

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

Кризисы на этапе взрослости

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

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

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

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

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

Существуют гендерные различия в переживании кризиса среднего возраста.

Большинство мужчин ощущают обязательства как по отношению к работе, так и по отношению к семье. Большая часть из них вырабатывают привычный образ жизни, который помогает им справляться со своими заботами и проблемами. Многие мужчины сталкиваются с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности с детьми-подростками, привыкание к ограничениям, признание своей физической уязвимости.

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

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

болезненным. Последний важный переходный период (для 33 % женщин) приходился на постродительский период.

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

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

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

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

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

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

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

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

Морфо-функциональные изменения на протяжении поздней взрослости включают увядание кожи и изменение осанки, утрату мышцами эластичности и сжатие скелета. Сенсорные функции человека, особенно слух и зрение, снижаются. Работа мышц замедляется, способность легких к осуществлению газообмена

уменьшается, а кости становятся пористыми и хрупкими. Однако многие нарушения и ухудшение работы органов и систем организма не являются непременным атрибутом старения; они могут быть результатом перенесенных болезней, несчастных случаев и влияния окружающей среды, например ее загрязнения. Некоторые изменения можно приостановить или даже устранить благодаря физическим упражнениям, правильному питанию и хорошему уходу за здоровьем.

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

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

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

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

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

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

Удаление от дел является значительной переменой статуса. Реакция на уход в отставку или на пенсию зависит от таких факторов, как желание оставить работу,

здоровье, финансовое положение и отношение коллег. Приспособление к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход.

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

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

Отношение к смерти

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

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

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

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

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

Вопрос о праве человека на смерть вызывает споры. Традиционная медицина обычно сосредоточивается на поддержании жизни смертельно больных с помощью

специальной аппаратуры, игнорируя при этом потребности человека в привычном окружении. Хосписы дают возможность смертельно больным людям прожить остаток дней как можно более насыщенно, безболезненно и независимо. Концепция хосписа состоит в том, что смерть столь же естественна, как и рождение, она иногда является тяжелым трудом и требует психологической помощи.

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

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

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

Литература:

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

2.2. Практические и семинарские занятия, их содержание и объём в часах

№ п/п	Практические и семинарские занятия	Содержание	Объём в часах
1	2	3	4
1.	Особенности развития ребенка на ранних этапах онтогенеза	Социальная ситуация развития новорожденного. Особенности психофизиологического развития в период новорожденности. Социальная ситуация развития в младенчестве. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в младенческом возрасте. Психологическая сущность кризиса 1 года. Социальная ситуация развития в раннем возрасте. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в раннем возрасте.	2
2.	Психологические особенности развития детей в дошкольном возрасте	Сущность кризиса 3-х лет. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в дошкольном возрасте.	2
3.	Психологические особенности развития детей в младшем школьном возрасте	Сущность кризиса 7-и лет. Социальная ситуация развития в период младшего школьного возраста. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в период младшего школьного возраста.	2
4.	Психологические особенности развития в младшем и старшем подростковом возрасте	Сущность пубертатного кризиса. Социальная ситуация развития в младшем подростковом возрасте. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в подростковом возрасте. Сущность кризиса 17-и лет. Социальная ситуация развития. Ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. Психологические новообразования в старшем подростковом возрасте.	2

КУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ-
«ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

Самостоятельная контролируемая работа

1. Особенности развития ребенка на ранних этапах онтогенеза

Законспектировать:

- Г.Крайг, «Психология развития»-

1) Мнения и факты: синдром внезапной смерти младенца (СВСМ), стр.220-221);

2) Составить таблицу исходя из данных в статье «Дети требующие специального ухода»- стр.243-248.

3) Подготовить презентацию по данной тематике

4) Проанализировать фильм «Уникальные возможности мозга»

2. Психологические особенности развития детей в дошкольном возрасте

Законспектировать:

- Г.Крайг, «Психология развития»-

1) Детские разговоры- стр 383-390;

2) Подготовить вопросы для проведения круглого стола по теме «Почему дети разговаривают сами с собой»- Г.Крайг, «Психология развития»-стр.386-387

3) Подготовить презентацию по данной тематике

4) Проанализировать фильм «Человек дождя»

3. Психологические особенности развития детей в младшем школьном возрасте

Законспектировать:

- Г.Крайг, «Психология развития»-

1) Обучение детей эмоциональной саморегуляции, стр.-442-443;

2) Составить таблицу характеристик положительного и отрицательного влияния телевидения на развитие детей младшего школьного возраста. - Г.Крайг, «Психология развития»-Влияние телевидения, стр 446-447

3) Подготовить презентацию по данной тематике

4) Проанализировать фильм «Шестое чувство»

4. Психологические особенности развития в младшем и старшем подростковом возрасте.

Законспектировать:

- Г.Крайг, «Психология развития»-

1) Половые различия и успехи в учении, стр.484-485;

2) Равенство полов в классе, стр. 486-487.

3) Подготовить презентацию по данной тематике

4) Проанализировать фильм «Я Сэм»»

**ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ
ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

1. Общая характеристика новорожденности.
2. Психическое развитие ребенка младенческого возраста.
3. Основные закономерности развития сенсорных процессов в младенчестве.
4. Развитие хватания и манипулирования с предметами.
5. Кризис первого года жизни.
6. Общая характеристика условий психического развития в раннем детстве.
7. Предметная деятельность – ведущая деятельность ребенка раннего возраста.
8. Умственное развитие ребенка в раннем возрасте.
9. Предпосылки формирования личности.
10. Симптоматика и сущность кризиса трех лет.
11. Психическое развитие в дошкольном возрасте, особенности развития видов деятельности и форм общения со взрослыми и сверстниками.
12. Игра как ведущая деятельность ребенка-дошкольника и ее значение для психического развития и формирования личности ребенка.
13. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте.
14. Развитие личности дошкольника. Установление иерархии мотивов. Развитие нравственных, эстетических и интеллектуальных чувств.
15. Симптоматика и сущность кризиса семи лет.
16. Личностные и интеллектуальные, эмоционально-волевые предпосылки готовности к школьному обучению.
17. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.
18. Психологическая характеристика личности младшего школьника. Развитие личности младшего школьника.
19. Учение как ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. Структура и общие закономерности формирования учебной деятельности.
20. Мотивация учебной деятельности и ее формирование.
21. Развитие отдельных психических процессов: восприятия, внимания и пути повышения их эффективности у младших школьников.
22. Развитие отдельных психических процессов: памяти, мышления; пути повышения их эффективности у младших школьников.
23. Психологические трудности младшего школьника. Проблема психогенной школьной дезадаптации.
24. Психологическая характеристика подросткового возраста.

25. «Чувство взрослости» как основное психологическое новообразование подросткового возраста.
26. Особенности эмоциональной сферы подростков.
27. Характеристика мотивационной и волевой сфер подростков.
28. Познавательные процессы в подростковом возрасте
29. Общение подростков.
30. Особенности учебной деятельности подростков
31. Кризис перехода к юности.
32. Социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности в ранней юности.
33. Эмоциональная сфера старшеклассников.
34. Особенности познавательной сферы в старшем школьном возрасте.
35. Особенности личности старшеклассника. Общение.
36. Самосознание и самооценка, самовоспитание в ранней юности.
37. Особенности учебной деятельности старшеклассника.
38. Кризис 17 лет.
39. Общая характеристика деятельности учения студентов. Адаптация студентов к условиям вуза и профессиональной деятельности
40. Социальная ситуация развития в поздней юности.
41. Социальная ситуация развития в молодости, ведущая деятельность.
42. Кризис молодости (30 лет) и его психологическая характеристика.
43. Главные стороны жизни в молодости.
44. Социальная ситуация развития и физическое состояние индивида как факторы становления личности взрослого человека (зрелость).
45. Ведущий вид деятельности в период зрелости. Новые личностные характеристики во взрослости.
46. Особенности познавательной деятельности в период зрелости.
47. Кризис зрелости (кризис 40 лет).
48. Общая характеристика периода поздней зрелости. Личностные особенности.
49. Социальная ситуация развития и ведущий вид деятельности в старости.
50. Личностные особенности в старости
51. Типы приспособления к старости по Д.Бромлею.
52. Типы пожилых людей по А.Качкину.

Основная и дополнительная литература

№	Перечень литературы	Год издания
1	2	3
Основная		
1	Алферов А.Д. Психология развития школьников: уч. пос.	2000
2	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. М.	1973
3	Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Сост. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Академия	1999
4	Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.	1999
5	Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.,.	1996
6	Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р-на-Д.	1997
7	Ивашенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
8	Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб: Питер	2004
9	Крутецкий В.А. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
10	Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.,.	1976
11	Немов Р.С. Психология. В 3 т. – М.	1998
12	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь	2006
13	Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, Феникс	1990
14	Рыданова И.И. Основы педагогического общения. Мн.	1998
15	Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн.	1998
16	Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов, Ростов/Д: Феникс	2004
17	Талайко С.В. Психология высшей школы: курс лекций: учеб.-метод. пособие С.В. Талайко. – 3-е изд. – Мозырь	2007
18	Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.	1998
19	Чеховских М.И. Психология: Учеб. Пособие / М.И.Чеховских. – М.: Новое знание	2003
20	Чеховских М.И. Психология делового общения: учеб.пособие. – М.: Новое знание	2006
21	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В.Гамезо и др. М	1984
22	Особенности психического развития детей 6 – 7 –летнего возраста / Е.З. Басина, Л.В. Берцфан	1988
23	Развитие воли у младших школьников в учебной группе: метод. пос./ сост. м.В. Кравченко	2005
24	Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе	1991
25	Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., ACADEMIA	2004
26	Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. Пособие для студ. Высших учеб. заведений. М	2008
27	Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения	2004

	до поздней зрелости. – М.: Сфера	
28	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 / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005; Москва: ОЛМА-ПРЕСС	2005
29	Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия,	2005
30	Крайг Г. Психология развития: 7-е междунар.изд. / Г. Крайг; Пер.с англ. Мальгина Н. и др.;Общ. науч. ред. Алексеев А.А. - СПб.: Питер	2000
31	Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола	1996
32	Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики	2004
Дополнительная		
1	Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.	1997
2	Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.	1968
3	Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. – М.	2006
4	Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.	2003
5	Крайг Г. Психология развития. СПб.	2000
6	Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.	2000
7	Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.	2001
8	Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика: уч.-мет. пос./ А.В. Алексеева	2003
9	Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование./М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов	1990
10	Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: уч. пос. для вузов	2005
11	Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников	1991
12	Цыркун Н.А. Развитие воли у младших школьников	1997
13	Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь	2006
14	Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография / Под. Ред. Э.Ф. Зеера, Екатеринбург	2008
15	Кон И. С. Дружба. - 4-е изд., доп. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер	2005
16	Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.	1989
17	Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр "Владос"	1999

4.2. а) Перечень наглядных и других пособий, методических указаний по проведению конкретных видов учебных занятий, а также методических материалов к используемым в учебном процессе техническим средствам

№	Перечень пособий
1	2
1	Ивашенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999
2	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун,

	Е.П.Дыгун. – Мозырь, 2006.
3	Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения :уч. пос. для вузов, 1999
4	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов н/д: Феникс, 2007
5	Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей/Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008
6	Николаева Е.И. Психология детского творчества.СПб.:Речь,2006
7	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000.

Основная и дополнительная литература

№	Перечень литературы	Год издания
1	2	3
Основная		
1	Алферов А.Д. Психология развития школьников: уч. пос.	2000
2	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. М.	1973
3	Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Сост. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Академия	1999
4	Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.	1999
5	Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.,	1996
6	Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р-на-Д.	1997
7	Ивашенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
8	Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб: Питер	2004
9	Крутецкий В.А. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
10	Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.,	1976
11	Немов Р.С. Психология. В 3 т. – М.	1998
12	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь	2006
13	Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, Феникс	1990
14	Рыданова И.И. Основы педагогического общения. Мн.	1998
15	Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн.	1998
16	Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов, Ростов/Д: Феникс	2004
17	Талайко С.В. Психология высшей школы: курс лекций: учеб.-метод. пособие С.В. Талайко. – 3-е изд. – Мозырь	2007
18	Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.	1998
19	Чеховских М.И. Психология: Учеб. Пособие / М.И.Чеховских. – М.: Новое знание	2003
20	Чеховских М.И. Психология делового общения: учеб.пособие. – М.: Новое знание	2006
21	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В.Гамезо и др. М	1984

22	Особенности психического развития детей 6 – 7 –летнего возраста / Е.З. Басина, Л.В. Берцфан	1988
23	Развитие воли у младших школьников в учебной группе: метод. пос./ сост. м.В. Кравченко	2005
24	Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе	1991
25	Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., ACADEMIA	2004
26	Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. Пособие для студ. Высших учеб. заведений. М	2008
27	Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. – М.: Сфера	2004
28	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 / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005; Москва: ОЛМА-ПРЕСС	2005
29	Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия,	2005
30	Крайг Г. Психология развития: 7-е междунар.изд. / Г. Крайг; Пер.с англ. Мальгина Н. и др.;Общ. науч. ред. Алексеев А.А. - СПб.: Питер	2000
31	Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола	1996
32	Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики	2004
Дополнительная		
1	Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.	1997
2	Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.	1968
3	Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. – М.	2006
4	Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.	2003
5	Крайг Г. Психология развития. СПб.	2000
6	Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.	2000
7	Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.	2001
8	Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика: уч.-мет. пос./ А.В. Алексеева	2003
9	Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование./М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов	1990
10	Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: уч. пос. для вузов	2005
11	Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников	1991
12	Цыркун Н.А. Развитие воли у младших школьников	1997
13	Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.:Речь	2006
14	Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография / Под. Ред. Э.Ф. Зеера, Екатеринбург	2008
15	Кон И. С. Дружба. - 4-е изд., доп. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер	2005
16	Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.	1989
17	Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр	1999

	"Владос"	
--	----------	--

4.2. а) Перечень наглядных и других пособий, методических указаний по проведению конкретных видов учебных занятий, а также методических материалов к используемым в учебном процессе техническим средствам

№	Перечень пособий
1	2
1	Иващенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999
2	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь, 2006.
3	Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения :уч. пос. для вузов, 1999
4	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов н/д: Феникс, 2007
5	Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей/Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008
6	Николаева Е.И. Психология детского творчества.СПб.:Речь,2006
7	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000.

Основная и дополнительная литература

№	Перечень литературы	Год издания
1	2	3
Основная		
1	Алферов А.Д. Психология развития школьников: уч. пос.	2000
2	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. М.	1973
3	Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Сост. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Академия	1999
4	Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.	1999
5	Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.,.	1996
6	Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р-на-Д.	1997
7	Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
8	Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб: Питер	2004
9	Крутецкий В.А. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
10	Крутецкий В.А.Психология обучения и воспитания школьников. М.,.	1976
11	Немов Р.С. Психология. В 3 т. – М.	1998
12	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь	2006
13	Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, Феникс	1990
14	Рыданова И.И. Основы педагогического общения. Мн.	1998

15	Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн.	1998
16	Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов, Ростов/Д: Феникс	2004
17	Талайко С.В. Психология высшей школы: курс лекций: учеб.-метод. пособие С.В. Талайко. – 3-е изд. – Мозырь	2007
18	Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.	1998
19	Чеховских М.И. Психология: Учеб. Пособие / М.И.Чеховских. – М.: Новое знание	2003
20	Чеховских М.И. Психология делового общения: учеб.пособие. – М.: Новое знание	2006
21	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В.Гамезо и др. М	1984
22	Особенности психического развития детей 6 – 7 –летнего возраста / Е.З. Басина, Л.В. Берцфан	1988
23	Развитие воли у младших школьников в учебной группе: метод. пос./ сост. м.В. Кравченко	2005
24	Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе	1991
25	Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., ACADEMIA	2004
26	Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. Пособие для студ. Высших учеб. заведений. М	2008
27	Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. – М.: Сфера	2004
28	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 / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005; Москва: ОЛМА-ПРЕСС	2005
29	Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия,	2005
30	Крайг Г. Психология развития: 7-е междунар.изд. / Г. Крайг; Пер.с англ. Мальгина Н. и др.;Общ. науч. ред. Алексеев А.А. - СПб.: Питер	2000
31	Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола	1996
32	Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики	2004
Дополнительная		
1	Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.	1997
2	Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.	1968
3	Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. – М.	2006
4	Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.	2003
5	Крайг Г. Психология развития. СПб.	2000
6	Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.	2000
7	Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.	2001
8	Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика: уч.-мет. пос./ А.В. Алексеева	2003
9	Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование./М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов	1990
10	Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: уч. пос. для вузов	2005

11	Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников	1991
12	Цыркун Н.А. Развитие воли у младших школьников	1997
13	Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь	2006
14	Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография / Под. Ред. Э.Ф. Зеера, Екатеринбург	2008
15	Кон И. С. Дружба. - 4-е изд., доп. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер	2005
16	Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.	1989
17	Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр "Владос"	1999

4.2. а) Перечень наглядных и других пособий, методических указаний по проведению конкретных видов учебных занятий, а также методических материалов к используемым в учебном процессе техническим средствам

№	Перечень пособий
1	2
1	Ивашенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999
2	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь, 2006.
3	Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения :уч. пос. для вузов, 1999
4	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов н/д: Феникс, 2007
5	Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей/Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008
6	Николаева Е.И. Психология детского творчества.СПб.:Речь,2006
7	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000.