



Н. Н. Палагина

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ



Московский
психолого-социальный
институт

ББК 88.37
УДК 159.9 (075.8)
П14

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн
Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева
Члены редакционной коллегии:

А. Г. Асмолов	И. В. Дубровина	Н. Д. Никандров
В. А. Болотов	М. И. Кондаков	В. А. Поляков
В. П. Борисенков	В. Г. Костомаров	В. В. Рубцов
А. А. Деркач	Н. Н. Малофеев	Э. В. Сайко
А. И. Донцов		

Рецензенты:
канд. психол. наук, проф. Ж. М. Джумалиева,
канд. педагог. наук, доцент И. Н. Чжен

П14 Палагина Н. Н.
Психология развития и возрастная психология:
учебное пособие для вузов. – М.: Московский
психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.
ISBN 5-89502-651-6

В пособии обобщены и кратко изложены история становления психологии развития и возрастной психологии, а также основные закономерности развития деятельности, познавательных процессов и свойств личности человека от рождения до старости с учетом социальной ситуации и специфики каждого возрастного периода.

Работа адресована студентам психологических, педагогических и дошкольных специальностей, практическим работникам социальной сферы и образования, родителям и может оказаться полезной для всех, кого интересуют становление и изменения человека в течение жизни.

ISBN 5-89502-651-6

ISBN 6-00311-003-2

© Московский психолого-
социальный институт, 2005

Предисловие

Предлагаемое пособие, как и всякий учебник, – это не только изложение установившихся научных истин. Каждый автор стремится вложить в него свои заветные идеи. Это и свое видение той или иной проблемы, и свои представления о том, как будет использован материал. Многолетний преподавательский опыт убеждает, что для усвоения знаний недостаточно чтения-заучивания. Можно ответить на семинаре и на экзамене, но знания останутся поверхностными и быстро начнут забываться; глубоко усваивается тот материал, который находит применение, с которым продолжают работать.

Свою цель мы видим в том, чтобы:

- стимулировать к углубленному изучению возраста по трудам классиков психологии;
- определить систему базовых понятий науки;
- подсказать способы систематизации психологических знаний в виде таблиц, схем, символических рисунков, конспектов и аннотаций;
- направить наблюдение возрастных особенностей окружающих людей, развить умение «чувствовать» возраст;
- стимулировать стремление применять и конкретизировать усвоенные знания в виде рекомендаций родителям, воспитателям, школьникам, пен-

сионерам и др. Выявленные наукой закономерности позволяют сформулировать советы, но это требует серьезной работы мысли и желания передать свои знания, применить практически, что и способствует глубокому усвоению курса.

Конечно, есть опасения, что не все намерения удастся полностью реализовать в учебнике. Великий философ древности Платон говорил, что мир вещей есть бледное отражение мира идей. Сделанное не всегда соответствует задуманному. Но если читатель одобряет поставленные мною задачи, совместными усилиями мы добьемся многого.

В соответствии с госстандартом курса возрастной психологии в вузе в учебнике будут представлены следующие разделы.

1. Предмет, методы и проблематика возрастной психологии и психологии развития.
2. История возрастной психологии.
3. Основные закономерности психического развития.
4. Психология развития ребенка до поступления в школу.
5. Психология школьника.
6. Психология зрелого возраста и старения.

Раздел I

ПРЕДМЕТ, ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

1.1. Предмет и проблемы возрастной психологии и психологии развития

В этой теме попытайтесь определить для себя многогранное и исторически изменчивое содержание понятий «возраст», «детство», «развитие».

Кто не знает, куда плыть, тому не будет попутного ветра – гласит китайская пословица. Определить направление изучения науки помогает ее предмет, то есть характеристика явлений, которые изучает. ***Предметом возрастной психологии являются факты и закономерности психологического развития здорового человека в разные периоды его жизни. Эта наука стремится установить качественное своеобразие возрастных периодов, условия перехода от одного периода к другому и тем самым раскрыть общие закономерности психического развития человека.***

Каждый психический процесс и каждое свойство личности имеют свою логику изменений. Так, в развитии восприятия вначале начинает работать механизм выделения объекта из фона, затем – сравнение и выбор объектов по величине, форме, цвету, на следующем этапе – выделение деталей объекта, рассматривание и интерпретация их взаимосвязи и т. д. В становлении личности также есть

своя логика. Вначале развиваются желания и мотивы поведения, затем появляется соподчинение и иерархия мотивов, затем – закрепление направленности личности и видоизменение направленности в связи с новыми обстоятельствами жизни. С учетом этой логики определяется особая отрасль научных знаний – *психология развития*. *Это наука об изменениях психических процессов и качества личности по мере возрастного развития и усвоения социального опыта.*

Создавая «портрет возраста», возрастная психология пользуется сведениями психологии развития. В предлагаемом пособии будут соединены данные обеих наук, хотя в центре внимания будут особенности возраста.

Возраст – понятие многогранное. Это прежде всего *паспортный возраст*, количество прожитых лет. Его учитывают, когда получают гражданские права, право зарегистрировать брак, голосовать, водить автомобиль, получать пенсию и т. д. Тем самым общество признает, что паспортный возраст есть показатель определенных психических качеств человека.

Существует также понятие «*биологический возраст*» – время основных биологических изменений в организме. Это беззубое детство, время смены молочных зубов, период полового созревания, детородный возраст и период, когда человек уже не может воспроизводить потомство. Эти, казалось бы, запрограммированные изменения организма могут далеко не совпадать по времени у разных людей. Влияют и климат, и питание, и национальные традиции воспитания. Так, в 60–70-е годы весь мир заговорил об акселерации, ускоренном развитии детей, чей рост и биологические показатели стали опережать паспортный возраст.

Еще больше могут отличаться люди одного паспортного возраста по своему психологическому разви-

тию. Кто-то в 5-летнем возрасте умеет читать, а кто-то и в 7 лет с трудом овладевает чтением. Поэтому вводится понятие *«психологический возраст»*, то есть комплекс психологических особенностей, присущих большинству людей данного паспортного возраста. Возрастная психология по сути своей имеет дело с таким предметом, хотя содержание понятия *«психологический возраст»* четко не определено. Какие особенности присущи большинству людей в данном возрасте, определяется эмпирически, по наблюдениям авторитетных психологов или в экспериментах на ограниченной выборке испытуемых. Каждая психологическая школа дает свою периодизацию возрастов в соответствии со своим пониманием сущности и причин психического развития. К тому же изменения жизни общества и индивидуальные особенности могут смещать возрастные границы. Поэтому не всеми признаны попытки (американских и других) психологов определить коэффициент умственного развития конкретного ребенка путем деления показателей его психологического возраста на количество прожитых лет. Подсчеты произвести нетрудно. Трудно доказать, что именно эти умения характерны для психологического портрета человека данного года жизни.

Но если ориентироваться не на годы, а на периоды жизни, на основные особенности возраста, мы увидим, что дошкольник есть дошкольник, подросток – подросток, а пенсионер – это пенсионер. Здесь характеристики в основном совпадают, несмотря на разные позиции авторов. Хотелось бы, конечно, иметь временной график изменений, достигаемых человеком в разные годы жизни. Это позволило бы сверять реальное развитие с принятым эталоном и вовремя замечать отклонения от нормы. Но норма изменчива, и определить ее можно лишь для конкретных условий конкретного общества

с учетом особенностей его этнических традиций и менталитета.

В наши дни нормативы разрабатываются как требования к деятельности, в которую включается человек. Тестируют при поступлении в школу, ориентируясь на программу ускоренного развития, обычный класс, класс выравнивания или программу индивидуальной помощи. Тестируют при приеме в вузы, при зачислении в определенные роды войск. Иногда – при приеме на работу. Деятельность задает норму.

В психологическом аспекте изменяются условия и содержание деятельности, а с ними – и нормы и требования к людям. Усложнение технологии производства привело к удлинению детства, к появлению новых периодов: подросткового и студенческого возраста. Пока общество жило собирательством плодов, дети рано включались в деятельность взрослых и чувствовали себя равными им. Но при современном сложном производстве невозможно включиться в труд без образования; детство и зависимость от взрослых затягиваются, создается субкультура подростков, а затем и студентов. С удлинением сроков жизни после прекращения профессионального труда появился возраст пенсионеров. Таким образом, мы видим, что возраст – понятие историческое.

Отношение к возрасту также менялось в ходе истории. Замечено, что древние не ценили детский возраст. Французский историк Филипп Ариес, исследуя полотна художников, заметил, что до XIII века не встречаются изображения детей. Позже детей рисуют в виде ангелов или душ умерших. В XVI веке появляются портреты умерших детей как память о них и лишь в XVIII веке – реальных. Появляется и одежда детей, отличающаяся от одежды взрослых; чаще всего это –

взрослая одежда прежних эпох или низших сословий. В этом исследователь видит признание особенности периода детства.

Отсутствие признания ценности детства вы можете проследить также по сказкам. У всех народов сказочные богатыри – сразу богатыри. Даже А. С. Пушкин, следуя этой традиции, описывает мгновенное взросление князя Гвидона в «Сказке о Царе Салтане». Чуть ли не на третий день от рождения Гвидон в бочке вышиб дно и вышел вон, тут же согнул лук и пошел на охоту, а еще через несколько дней женился на Царевне Лебеди. В сказочных сюжетах видна тенденция не придавать значения детству, как можно скорее «перешагивать» через этот период. Только в XX веке исследования психологов выявили огромные возможности детства и его роль в формировании личности; стали разрабатываться программы развития и модели отношений с детьми.

Менялось в истории человечества и отношение к старческому возрасту. Стариков стали ценить, когда древние люди научились добывать огонь и надо было кому-то поддерживать его в очаге. Затем старость стала источником мудрости, символом сохранения традиций и векового опыта и старики пользовались непререкаемым авторитетом. С развитием просвещения авторитетными стали знатоки письменных источников, научных и гражданских законов, а старость стала возрастом, который приходится терпеть, как терпят болезнь. Снижение рождаемости привело к увеличению доли стариков в современном обществе, и это вызывает интерес к старческому возрасту, исследование возможностей престарелых граждан быть полезными обществу.

Таким образом, возраст как предмет психологической науки есть понятие комплексное, интегративное, во-бравшее в себя физические, биологические и психологи-

ческие показатели, конкретное содержание которых исторически изменчиво.

Соответственно и развитие человека рассматривается во взаимосвязи трех аспектов.

I. Биологические процессы развития, которые включают:

- созревание, то есть изменение организма в соответствии с запрограммированным генетическим планом;
- рост – увеличение размеров, сложности и функциональных возможностей органов или всего организма до точки оптимальной зрелости;
- старение – биологические изменения в организме после прохождения точки оптимальной зрелости.

II. Когнитивное развитие – изменения в восприятии, внимании, памяти, суждениях, воображении и речи.

III. Личностное, психосоциальное развитие как изменение эмоций, воли, самосознания, моделей поведения и взаимоотношений с людьми, как социализация – становление человека членом группы: семьи, коллектива, общества.

В характеристике каждого возраста мы будем рассматривать эти три аспекта.

Биологическое развитие в целом часто называют созреванием. Оно в основном задано генетически, однако скорость созревания организма в целом и нервных клеток в частности зависит от условий жизни, воздействий окружающей среды и деятельности самого человека. Еще более это относится к другим аспектам развития: когнитивному и личностному, которые напрямую связаны с научением, усвоением социального опыта на основе собственных действий.

Эффективность и результаты развития во многом зависят от того, насколько совпадают во времени научение и созревание, насколько выражена готовность организма к восприятию воздействий среды и воспитания. Периоды наибольшей восприимчивости называют *сензитивными*. В эти периоды легче всего научить ребенка определенным навыкам, позже или раньше это сделать значительно труднее.

Известно, что для развития речи сензитивный период – 2–3-й годы жизни; для начала усвоения музыкальных исполнительских навыков – 6–7 лет, когда еще растут фаланги пальцев; для спортивных навыков – подростковый возраст, пока не закончилось окостенение скелета и т. д. Однако таких сведений пока очень мало и получены они в основном в наблюдениях. А как заманчиво было бы знать сензитивные периоды для изучения второго языка, овладения компьютерной техникой, для воспитания в людях трудолюбия, чуткости или заботы о близких. Это пока остается проблемой, тем более что сроки созревания организма у разных детей не всегда совпадают. Взаимосвязь биологического, когнитивного и личностного аспектов развития в каждом возрасте создает уникальное, особенное сочетание психологических и поведенческих характеристик, которые не повторяются в другие периоды. Они определяются биологическим созреванием, местом человека в системе социальных отношений и достигнутым уровнем интеллектуального и личностного развития.

Итак, *комплексная, интегративная характеристика возрастов является предметом возрастной психологии, а закономерности развития отдельных психических процессов и качеств – предмет психологии развития*. В исследовании законов возраста возникает ряд труднорешаемых проблем, на которые пока нет одно-

значного ответа. Р. С. Немов [6] выделяет пять таких проблем:

- 1) что определяет поведение человека: созревание или воспитание, органические или средовые факторы;
- 2) что больше определяет развитие детей: стихийно усвоенный опыт или организованное обучение и воспитание;
- 3) каково соотношение задатков и способностей; что такое задатки – только врожденные или также приобретенные свойства, и насколько они определяют способности;
- 4) что считать развитием и каковы его критерии;
- 5) что больше определяет возрастные особенности: интеллектуальное развитие или личностные изменения, и как они взаимосвязаны?

В ходе изучения курса возникнут и другие проблемы, попытайтесь определить свою позицию в каждом случае.

1.2. Методы научного исследования

Методы исследования психики в принципе едины для всех отраслей психологии, хотя каждая наука использует их со своими ограничениями и предпочтениями. Так, в раннем возрасте предпочитается наблюдение, так как интеллект ребенка, по выражению Ж. Пиаже, «слишком нестабилен». Возможности анкетирования детей ограничены тем, что у них не развита рефлексия, самосознание, необходимые для ответов на вопросы анкет.

Советская психологическая традиция выделяет четыре группы методов научного исследования.

I группа – методы организации исследования: сравнительный, лонгитюдный и комплексный.

Сравнительный метод, или метод поперечных срезов, позволяет сопоставлять показатели людей различ-

ных групп и возрастов, отличать младших от старших, норму от патологии, видеть особенности развития ребенка в сравнении с развитием детенышей животных.

Лонгитюдный метод предполагает такую организацию исследования, когда одних и тех же людей обследуют многократно в течение нескольких лет или даже десятков лет. Так, У. Шай в течение 35 лет отслеживал возрастные изменения интеллекта большой группы взрослых.

Разновидностью лонгитюда является *близнецовый метод*. Сравнение развития монозиготных близнецов (с одинаковой наследственностью) позволяет выявить влияние среды, дизиготных близнецов (с разной наследственностью) – заметить роль задатков (исследования Р. Заззо, И. В. Равич-Щербо).

Комплексный метод – соединение сравнительного и лонгитюдного методов с целью выявить, например, разницу в развитии детей разного исторического периода: пять лет в жизни детей 80-х годов и такой же период у детей 90-х годов. Комплексный метод используется также для изучения взаимосвязи показателей физического, физиологического, психологического и социального развития в определенном возрасте и данных условиях. Таково, например, комплексное исследование подростков в связи с введением новых школьных программ, проведенное в России под руководством И. В. Дубровиной, в котором участвовали сотрудники пяти научно-исследовательских институтов.

II группа – эмпирические методы сбора научных данных. Ими пользуются при любой организации исследования. Эта группа методов включает: *наблюдение и самонаблюдение, эксперимент* (лабораторный, естественный и формирующий), *психодиагностические методы* (тесты, анкеты, вопросники, социометрия, беседы, интер-

вью), *анализ процесса и продуктов деятельности* (рисунков, сочинений, сказок детей), *биографические методы* (анализ событий жизненного пути, счастливых моментов и огорчений, изучение мемуаров, документов, свидетельств).

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

IV группа – методы интерпретации: генетический и структурный.

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

Структурный метод позволяет установить «горизонтальные» зависимости между разными выявленными особенностями (например, речь и мышление, воображение и игра, чувство взрослости и появление идеалов), установить положительную или отрицательную корреляцию факторов.

Исследование психологических феноменов и закономерностей в «большой» науке или в студенческой курсовой работе обычно начинается с *теоретического поиска*, в ходе которого надо определить психологическое содержание данного явления, его компоненты и показатели, определить, что в нем исследовали другие авторы, какими методами пользовались и что можно еще изучить. При этом используют статьи, монографии, справочники. В итоге теоретического поиска целесообразно составить схему структуры данного явления и обозначить направления его изучения. Далее следует

сформулировать гипотезу, предмет и задачи вашего исследования, подобрать методики сбора эмпирического материала.

Затем проводится экспериментальная работа; с помощью второй группы методов выявляются показатели развития по действиям, словесным и эмоциональным реакциям, ответам в опросниках. Когда подобраны и проведены методики, собран экспериментальный материал, начинается самое интересное и самое трудное – *интерпретация полученных данных и определение закономерностей*. Для этого проводится математическая обработка материала, выводятся «сырые баллы» и средние показатели группы, проверяется значимость различий показателей у разных групп, сопоставляется с разницей экспериментальных условий, характером воздействий и спецификой реакций испытуемых, дается интерпретация данных на основе научных теорий, уточняется их полное или частичное соответствие выдвинутой гипотезе.

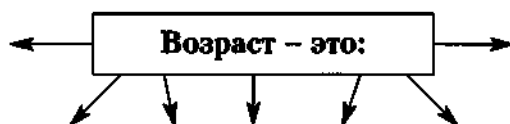
Подробное описание каждого метода есть в психологических словарях и пособиях по психодиагностике.

Исследование психики – работа трудная, но увлекательная. В свое время И. П. Павлов говорил, что достойна уважения работа психологов, которые «весьма несовершенными методами отрывают крупинцы знания от огромной скалы неведомого». Начиная изучение возрастной психологии, вы также включаетесь в эту интереснейшую работу.

Практическое задание

1. Проведите теоретический поиск содержания понятия «возраст» и составьте схему возраста с учетом его сложного интегративного содержания, взаимосвя-

зей с процессами развития и исторической неоднозначности.



2. Обозначьте порядок выбора и использования методов каждой из четырех групп в конкретном психологическом исследовании.

Литература по разделу

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М., 1998. – С. 7–33.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. И. Гомезо, М. И. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М., 1984. – С. 10–26.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1973, 1978. – С. 5–20.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – С. 13–60.
5. Мухина В. С. Детская психология. – М., 1985. – С. 10–28.
6. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. – М., 1992. – С. 6–16.
7. Обухова Л. Ф. Детская психология. – М., 1995, 1996. – С.13–32.
8. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1990.

Раздел II

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Представления древних мыслителей о развитии психики

Наша задача – проследить, как шло накопление методов исследования и знаний об особенностях возрастов и как создавались теории психического развития, как пытались понять причины, побуждающие индивида развиваться. И. Ньютону приписывают выражение: «Если я видел дальше других, то лишь потому, что стоял на плечах гигантов». В нашей науке тоже есть свои гиганты. Попробуем запомнить их имена и увидеть дальше, опираясь на их плечи.

В психологии, как в литературе и искусстве, творения авторов прежних времен не менее интересны, чем современные, и идеи классиков неисчерпаемы, хотя многое заслуживает критического переосмысления.

Мысли и наблюдения об особенностях возрастного развития изложены в трудах древних философов и медиков. Они исходили из представлений о бессмертной душе. Путем рассуждений и самонаблюдения они доказывали, что душа – источник активности тела (Демокрит) и основа нравственности человека. Воспитание должно помочь развиться задаткам души (Сократ, Платон). Аристотель даже выделил периоды детства: 0–7 лет, 7–14 лет и 14–21 год. В первый период идет прирост – развитие

растительной души, в другие – развитие познания и нравственности.

В средние века основные философские учения Греции и Рима получили свое развитие у ученых Востока, причем развитие психики они связывали не только с представлениями о душе, но и с данными медицины. Интереснейшие психологические идеи изложены в трудах ученого-энциклопедиста аль Фараби (Абу Наср ибн Мухаммед аль Фараби), жившего в X веке. Его называли вторым Аристотелем, подчеркивая преемственность взглядов. Из ста шестидесяти трактатов аль Фараби многие касаются психологии: «Трактат о сущности души», «Слово об уме взрослых», «Слово об уме юных», «О сущности разума», «Основы мудрости» и др. Он оспаривал идеалистические представления о душе: «Душа не может существовать раньше тела, как это утверждает Платон». После смерти тела душа не исчезает, она уходит в вечность и объединяется с другими, образуя мировую душу. Центром человеческой души он считает сердце, поскольку и мозг, и разум управляются сердцем. Процесс познания он связывает с ощущением и мышлением, а развитие детей – с обогащением их чувственного опыта: «Кто не ощущает, тот ничего не познает и ничего не понимает». Привычки и навыки у детей формируются при помощи направляющих и вдохновляющих слов учителя. Разум, знание – основа духовного и морального развития. Человек всегда включен в какую-то социальную общность: семью, квартал, город, профессиональную группу. Фараби описывает социально-психологические особенности мужчин, женщин, детей, воинов, ремесленников, ткачей, духовенства и др. Люди имеют естественное равенство, но на основе природных качеств впитывают влияние социальной общности.

Трактаты аль Фараби оказали огромное влияние на развитие научной мысли Востока. Его последователь – арабский мыслитель и врач **Ибн Сина (Авиценна)** (ок. 980–1037) подчеркивал единство и взаимосвязь физиологических и психических процессов. Ему приписывают постановку опыта, показавшего губительное влияние страха на организм. Опыт заключался в следующем. Двум баранам давали одинаковую пищу. Но около одного из них был привязан волк. Баран, хотя и ел, вскоре погиб от истощения, чему причиной был страх. И это демонстрировалось в то время, когда религиозное воспитание основывалось на страхе – от страха божьего до страха телесных наказаний.

В XVIII веке наиболее значительное влияние на психологическую науку оказали идеи **Ж. Ж. Руссо** (1712–1778). Он рассматривал развитие ребенка как гармоничный процесс, подчиняющийся природным законам: до 2 лет – физическое развитие, с 2 до 12 – сенсорное развитие в наблюдениях природы и сравнении впечатлений, с 12 до 15 лет – усвоение словесных знаний и точных наук, с 15 – развитие чувств и нравственности. Поборник свободного воспитания на лоне природы строил свою периодизацию умозрительно, призывая считаться с интересами детей.

Выделению детской психологии в самостоятельную науку способствовали разработка идей развития в биологии и появление объективных методов исследования. Отцом детской психологии считается **Вильгельм Тьерри Прейер** (1841–1897). Его книга «Душа ребенка» (1882 г.) дает описание психического и биологического развития ребенка от рождения до 3 лет. Это уже не просто размышления о душе, а детальная запись двигательных, эмоциональных и речевых реакций ребенка. В. Прейер попытался связать развитие индивидов

с опытом предшествующих поколений: «Человек оказывается не выскочкой, душевное развитие которого является лишь плодом собственного опыта, а существом, на долю которого выпадает задача воскрешения и дальнейшего развития унаследованных задатков, в которых концентрировались опыт и деятельность его предков».

В XIX веке многие ученые разрабатывали проблемы детской психологии. Публиковались дневниковые материалы, накапливались данные об особенностях детской психики.

Идеи о *специфике* поведенческих, познавательных реакций в каждом периоде развития и о *связи* индивидуального развития с историческим опытом предков стали основополагающими в дальнейшем развитии науки. Однако каждая научная психологическая школа решала эти проблемы по-разному, создавая свои теории развития и собирая факты в подтверждение ее. Вследствие сложности проблемы разные теории пытались объяснить разные аспекты развития. Но теории нужны для систематизации материала. Как подчеркивал И. П. Павлов, «не имея идеи, не увидишь фактов». Эту мысль продолжает А. Маслоу: «Собирание "голых фактов" делает психологию всадником без головы».

Три основных вопроса вызывают расхождение во взглядах ученых.

1. *Природа или воспитание, наследственность или среда формируют человека со всеми его особенностями?* В какой поговорке правда: «Каким в люльку – таким и в могилку» или «С кем поведешься – от того и наберешься»?

2. *Как происходит процесс развития: непрерывно или скачкообразно?* Существуют ли качественные особенности возраста и кризисные, скачкообразные переходы от

одного периода к другому или мы взрослеем и стареем постепенно, незаметно, эволюционно?

3. *Что есть человек по своей природе: организм или механизм?* Активно он преобразует мир и создает себя или зависит от внутренних влечений и событий внешней среды?

Подумайте над этими вопросами. У каждого из вас найдутся доводы и «за», и «против». Подкрепите доводы примерами из жизни и художественной литературы. Здесь есть, о чем поспорить.

2.2. Биогенетическое направление в детской психологии

Самой ранней психологической теорией была *теория рекапитуляции* (повторения) **Стенли Холла** (1846–1924), крупнейшего американского психолога начала XX века. В биологии известен биогенетический закон, по которому развитие эмбриона повторяет историю развития вида. С. Холл перенес его в психологию, утверждая, что и здесь *онтогенез повторяет филогенез, развитие ребенка повторяет ход развития человечества*. Рисунки детей похожи на рисунки первобытного человека. Детские ночные страхи – отражение опасностей, которые подстерегали ночью наших предков, а игра – изживание бесполезных инстинктов, как у головастика движения хвоста помогают от него избавиться. Началась разработка *анкет* для учителей и родителей, в которых предлагалось собирать факты в подтверждение теории рекапитуляции. Вышли основные работы С. Холла: «Юность» (1904 г.), «Проблемы воспитания» (1911 г.).

В начале XX века у теории рекапитуляции было много сторонников. Они пытались представить возрастные периоды на основе смены способов добывания пищи предками. По Гетчинсону, до 5 лет – стадия рытья и копа-

ния кореньев, когда играют в песочном ящике; 5–11 лет – стадия охоты, когда дети заводят щенков и агрессивны к чужим; 11–15 – земледельческая стадия, дети сажают цветы; 14–20 – стадия торговли, интерес к деньгам. Как видим, даже эта наивная теория уже позволяет выделить характеристики возраста.

Идеи В. Прейера и С. Холла положили начало *био-генетическому направлению* психологических исследований, согласно которому ребенок развивается по наследственно предопределенной программе, неизбежно проходя исторически намеченные стадии. Многие психологи искали другие стадии развития психики, но объективно стояли на биогенетических позициях. Так, немецкий психолог **Карл Бюлер** (1879–1963), предложил *теорию трех ступеней развития ребенка*: инстинкт, дрессура (развитие навыков) и интеллект (разумное поведение). В этих трех ступенях просматривается аналогия с этапами эволюции животного мира, причем ступени не связаны друг с другом, переход от одной к другой предопределен наследственно. Однако идея о надстройке следующей ступени над предыдущей не выдерживает научной критики. На стадии интеллектуального поведения человек усваивает множество навыков – учебных, профессиональных, социальных, совершенствование (дрессура) которых продолжается всю жизнь.

Вместе с тем психологи не могли не видеть влияния условий среды на развитие человека. Немецкий психолог **Вильям Штерн** (1871–1938) предложил *теорию конвергенции (соединения) двух факторов* – наследственности и среды.

Теория соединения внутренних задатков с внешними условиями жизни не противоречила концепции рекапитуляции. В. Штерн даже конкретизирует ее, выделяя стадии по-своему. На первом году жизни, благодаря хва-

танию, манипуляциям с предметами и подражанию, ребенок проходит обезьяний возраст; овладев вертикальной походкой, достигает человеческого состояния и в первые 5 лет рисования, игры и сказок стоит на стадии первобытных народов; поступление в школу – включение в современную культуру: вначале детскому духу соответствует мир античности с его мифами, затем в подростковый период – фанатизм христианской культуры и рыцарство, и только старший школьник соответствует культуре нового времени.

Все это – попытки установить зависимость индивида от истории общества, но на биологической основе, в форме врожденных стадий развития.

В русле биогенетических теорий был собран обширный материал об особенностях детского развития. Так, К. Гросс провел исследование игры детей и игры животных, усматривая в них общее – избыток физических сил, проявление и изживание инстинктов. К. Бюлер исследовал интеллектуальное развитие детей. Он представлял развитие речи ребенка как *цепь открытий*: что звуками можно привлечь взрослого, что каждая вещь имеет свое имя, что отношения предметов можно выразить изменением слов. И все это ребенок будто открывает сам, активно манипулируя словами. Рисунки детей он считал показателем уровня интеллекта и рассматривал их как графические рассказы, схемы, а не копии предметов («Духовное развитие ребенка», 1924).

В. Штерн проводил систематическое наблюдение за развитием речи, установил несколько периодов этого процесса и особенно важный – когда ребенок открывает, что каждая вещь имеет название. Он отметил, что пассивная речь (понимание) опережает развитие активного говорения; описал пять основных этапов развития речи детей до 5 лет («Язык детей», 1907); установил стадии рисо-

вания и восприятия рисунка детьми; заметил, что в игре инстинктивна только форма, а содержание задает среда. Он был одним из инициаторов измерения интеллекта, предложив понятие «коэффициент умственного развития» как отношение умственного и паспортного возрастов. При этом стремился исследовать личность в целом, персону ребенка. Им определены основные направления развития детской психологии как науки.

К середине XX века биогенетическая концепция уже не имела сторонников. Но в конце века о ней снова вспомнили в связи с этнопсихологическими исследованиями. Ученые наблюдают негативные последствия того, что дети вырастают в чужой культуре, в плену американских мультфильмов и механических игрушек. Минуя стадию мифов, сказок и легенд своего народа, они становятся невротиками; их лечению помогает психотерапия погружения в среду этнически родной природы (хотя бы на картинах), музыки и сказочных персонажей (В. А. Сухарев, 1992).

Повторялись также попытки просчитать, какой процент особенностей личности дается от рождения, какой – привносит среда. Но даже если бы такой подсчет можно было осуществить, он не раскрыл бы ни причин развития, ни механизмов влияния среды.

Практическое задание

Начните составлять таблицу по истории возрастной психологии. Обозначьте рубрики:

Научное направление	Автор	Основные идеи	Методы	Основные труды	Вклад в науку

2.3. Бихевиоризм. Теории научения

Американские психологи – сторонники бихевиоризма – сосредоточили свое внимание на проблеме влияния среды, создавая *теории научения*. Согласно этим теориям развитый от неразвитого отличается количеством усвоенных навыков. Они отказались от таких сложных определений, как сознание, мировоззрение, мотивы деятельности, и призвали изучать «не то, что человек думает, а то, что он делает» (Дж. Уотсон). Опубликованные на рубеже XIX и XX веков работы И. П. Павлова об условных рефлексах покоряли их тем, что по одному элементу (выделение слюны на условный сигнал) можно создать картину работы сложного организма – головного мозга – и к тому же просчитать с большой точностью и сигнал, и ответ.

В теориях научения люди представлены как механизмы, которые приводятся в действие входящими сигналами и в ответ вырабатывают действия, поведение. *Стимул определяет реакцию*, и незачем принимать во внимание ни убеждения, ни бессознательные влечения, если поступки не заслуживают ни похвал, ни порицания. Врожденные способности позволяют только быстрее или медленнее вырабатывать навыки, скорость реакции – важнейший показатель способностей. Ведущий теоретик научения **Берхауз Скиннер** (1904–1990) так и назвал свои книги: «Поведение организмов» (1968 г.), «За рамками свободы и достоинства» (1971 г.), «Технология обучения» (1968 г.). Он не признает разницы между научением человека и крысы, подчеркивает, что механизм накопления опыта един для всех. Это *оперативное обусловливание*.

Классические опыты И. П. Павлова ставили животное в пассивную позицию. Кто-то давал сигнал, давал пищу, а собака выделяла слюну. Такие условные рефлекс-

сы быстро угасают без повторения. Б. Скиннер приблизил экспериментальную ситуацию к реальности. Животное в скиннеровском ящике активно ищет пищу и, случайно нажав на рычаг, получает ее. Рефлекс образуется быстро, зачастую с первого раза, и держится долго, даже если его не подкреплять. Организм активно вырабатывает рефлекс, реакция индивида приводит в действие механизм подкрепления. Для ребенка таким итогом действия может быть похвала, ласка, конфета, книжка и т. д. Причем реакция распространяется и на сходные сигналы, сходные ситуации. Человек приспосабливается к среде индивидуально.

Соответственно своим идеям, Б. Скиннер предложил *программированное обучение*, где информация дается определенными порциями, ученик выполняет соответствующие задания и тут же на схеме или на табло видит, правильно ли он его выполнил, то есть получает подкрепление. Этот метод широко применяется в мировой педагогической практике, в том числе – на основе компьютерной технологии и обучающих машин. Рекламируемая в США Школа будущего представляет такое обучение, когда ученик сам выбирает программу, выполняет и проверяет себя с помощью компьютера.

На основе теории оперантного научения разрабатывалась также *жетонная система* воспитания, когда подкрепление в виде жетона давалось за каждое, даже маленькое, положительное действие, а потом набор жетонов давал право на лакомства, спортзал, свежие журналы или отпуск. Система использовалась в работе с правонарушителями, с аутичными и умственно отсталыми детьми. Однако больших успехов не последовало, дети становились зависимыми от жетонов или намеренно использовали их с целью получения выгоды. Тотальный контроль за поведением приводил к угнетению личности.

В трудах Б. Скиннера мы видим возможности возрастной психологии не только объяснять поведение, но и создавать системы его формирования, не только наблюдать, но и просчитывать и стимулы, и реакции. Однако механическая трактовка развития как накопления личного опыта методом проб и ошибок многих представителей бихевиоризма не устраивала. Нельзя было не заметить влияния состояния организма на процесс научения и влияния общества на развитие индивида.

В середине XX века американские психологи Нил Элгар Миллер и Джон Доллард в схему научения вводят новый фактор – *драйв*, то есть *влечение, побудительная сила активности организма*. Это могут быть голод, жажда, секс, безопасность, а затем – потребность в деньгах, гнев, вина и т. д. Сытая крыса не будет искать пищу, и научения не произойдет. Исследователи пытаются измерить драйв количественно с учетом возможного времени угнетения данной потребности.

Н. Миллер и Дж. Доллард предложили еще один вид научения. Помимо классических рефлексов и оперантного обусловливания они предложили *теорию социального научения* – научения путем имитации, подражания наблюдаемой модели, что сокращает количество проб и ошибок. Началось изучение процесса социализации.

Альберт Бандура (1925–1988) изучал этапы развития подражания у детей. Подражают они вначале взрослым, а затем более успешным сверстникам. Характерно, что иногда дети подражают и таким поступкам, которые в данный момент не приводят к успеху, усваивают модели как бы «про запас». А. Бандура показал влияние жестоких фильмов на усиление агрессивного поведения детей и разработал занятия для снижения агрессивности. На них об-

суждались альтернативы агрессивному поведению, проводились проблемные игры; в занятиях участвовал «образцовый ребенок», которому дети могли подражать. Идеи этого направления А. Бандура обобщил в работе «Теория социального научения» (1977 г.).

В трудах **Джорджа Мида** (1863–1931) процесс социализации представлен как взаимодействие ребенка с окружающими людьми. В общении с разными людьми ребенок играет разные роли, и его личность как бы объединяет эти роли, отвечая ожиданиям взрослых. В освоении и осознании этих ролей помогает сюжетная игра. По ходу игры меняются роли, как это бывает и в жизни, ребенок приобретает опыт. Дж. Мид выделяет также игры с правилами, подчеркивая их значение для развития произвольного поведения. В них ребенок сильнее, чем в жизненных ситуациях, поскольку в игре присутствует правило как «обобщенный другой», кто не позволяет отклоняться от нормы и помогает социализации.

Позднее **Ричард Сирс** рассматривал процесс социализации как взаимодействие ребенка с родителями, причем за основу брал внешнее поведение, которое можно измерить. В процессе научения подкрепление реакции исходит от матери, и ребенок меняет свое поведение, чтобы вызвать внимание с ее стороны. Рано возникает техника кооперирования действий в диаде «мать – ребенок». С этого начинается социализация. Главный момент научения – *зависимость*; подкрепление зависит от контактов с другими, прежде всего – с матерью. И ребенок, и мать вырабатывают ожидания и значимые действия, чтобы вызвать ожидаемый ответ другого. *Зависимость проявляется в поисках внимания*. Она складывается под влиянием двух законов: закона ассоциации и закона подкрепления, каким является внимание матери. Прибли-

жение матери успокаивает, удаление вселяет тревогу, и это уже инструмент для усвоения социальных правил. Ребенок вызывает ожидаемое поведение матери, и наоборот, мать стимулирует действия ребенка. Биологическая наследственность ребенка соединяется с социальными формами поведения. Постепенно в его жизнь входят другие люди, и он начинает понимать, что у него нет прав на монопольное владение матерью. Практика ухода за ребенком, участие в нем каждого из родителей, отношения между отцом и матерью создают *тип зависимости*.

Это может быть:

- 1) поиск отрицательного внимания, когда ребенок вызывает его плачем, капризами, ссорами;
- 2) поиск постоянного подтверждения действий – просьба помощи, обещаний, руководства;
- 3) поиск позитивного внимания – поиск похвалы, подражание взрослым;
- 4) пребывание поблизости – незрелая, пассивная, инфантильная форма зависимости;
- 5) прикосновение и удержание – также незрелая, инфантильная форма, когда ребенок не отходит от матери.

Детское развитие есть зеркало практики воспитания, результат научения.

Более поздние исследования показали, что подражание детей не является врожденной способностью, оно стимулируется родительским подражанием детям.

Процесс социализации ребенка в семье детально изучает один из крупнейших необихевиористов **Ури Бронфенбреннер**. Особенностью современной семьи он считает занятость родителей и дефицит их общения с детьми. Вмонтировав в рубашку ребенка миниатюрный магнитофон, он установил, что общение с отцом происходит

в среднем 2,7 раза в день и продолжается 37,7 секунды. Современная цивилизация отдаляет детей от родителей. Дети не видят работающих родителей, к тому же в доме у них свои детские комнаты, телевизор, детское общество. В отношениях детей к родителям появляются отчуждение, неприязнь, безответственность, отсутствие прилежания. И причины этого не в диадическом общении, а в социальном устройстве. У. Бронфенбреннер предлагает **экологическую модель** психического развития, состоящую из четырех систем.

1. *Микросистема* – взаимодействие личности с ближайшим окружением (семьей, школой). Здесь развитие ребенка поддерживается чуткостью матери. Эту среду обычно и исследуют психологи.

2. *Мезосистема* образуется взаимосвязями систем первого уровня: семьи со школой, товарищами. Успехи в школе улучшают отношение к ребенку в семье, контакты родителей со школой улучшают отношение учителя к ученику.

3. *Экзосистема* – социальная среда, с которой ребенок не сталкивается непосредственно, но которая влияет на занятость родителей и их возможность общаться с ребенком. Например, место работы, характер обязанностей и друзья родителей.

4. *Макросистема* – внешний уровень: традиции общества, образовательные программы, государственное устройство и молодежная политика правительства.

В русле экологической концепции У. Бронфенбреннер провел сравнительное исследование развития детей при разном государственном устройстве и опубликовал книгу «Два мира детства: дети в США и в СССР» (1976 г.). Конечно, основное влияние на ребенка оказывает семья, но сама семья не находится в вакууме, жизнь и стиль ее зависят от систем более высокого уровня.

В момент смены государственного строя, в период роста безработицы родителей и безнадзорности детей особенно остро ощущается зависимость психического развития от особенностей макросистемы.

Рассмотрев основные исследования в русле бихевиористской традиции, можно заметить, как изменились у ученых этого направления представления о развитии психики. От понимания развития как научения по принципу «стимул определяет реакцию» они перешли к рассмотрению поискового, оперантного поведения, затем – к социальному научению, взаимодействию ребенка с матерью в диаде и наконец к учету влияния экзо- и макросистем. Но везде они видят основу развития в личных действиях индивида в процессе приспособления к среде. В русле этой традиции проведено огромное количество исследований, отличающихся экспериментальной точностью и масштабностью.

Практическое задание

Продолжайте составление таблицы по истории возрастной психологии.

2.4. Социогенетическое и культурологическое направление

Психологи этого направления рассматривают развитие ребенка как результат прямых воздействий окружающей его социальной среды. Наиболее яркими представителями этой концепции являются **Джеймс Болдуин** в США и **Пьер Жане** во Франции.

Дж. Болдуин в своей работе «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» (1913 г.) показал, что в развитии ребенка переплетаются врожденные и приобретенные качества. Человек не может не выпол-

нять требований окружающих и усваивает моральные нормы («санкции») общества; это могут быть нормы узкого семейного круга и социума, народа в целом. Быть хорошим – это значит быть одобряемым в своем круге. Общество влияет на эмоциональное и нравственное развитие ребенка и прежде всего на самооценку. Игру Болдуин рассматривал как инструмент социализации, как способ вхождения в сложные социальные отношения.

В трехтомнике «Генетическая логика» (1903–1908 гг.) Дж. Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей, обозначив три стадии:

- 1) развитие врожденных двигательных рефлексов;
- 2) развитие речи;
- 3) развитие логического мышления.

Он выделил и механизмы развития мышления: ассимиляцию (усвоение воздействий среды) и аккомодацию (изменение организма). Эти идеи о сложном характере мышления получили признание и дальнейшее развитие в работах Жана Пиаже. Влияние Дж. Болдуина связано еще и с тем, что под его редакцией был подготовлен «Словарь философии и психологии» (1901–1905 гг.) – настольная книга нескольких поколений психологов.

А идеи социогенетической природы психики дали толчок культурологическим исследованиям **Маргарет Мид** (1901–1978). М. Мид в работе «Культура и мир детства»¹ показала особенности социализации детей в примитивных обществах на Новой Гвинее. Дети не знают школы, игры. Они вместе со взрослыми заняты сбором дикорастущих плодов для пищи. И общество не знает конфликтов подросткового возраста, детская взрослость признается изначально. Иной уклад жизни – иной путь формирования личности.

¹ М., 1988.

Крупнейшим представителем социологического направления был французский психолог **Пьер Жане** (1859–1947). Он считал, что *основа психики – действие*, утверждал, что психика человека социально обусловлена, ее развитие происходит в системе многообразных связей с природой и обществом. Эти связи есть *действия* как форма отношений человека к миру, из них главные – сотрудничество и взаимоотношения между людьми. В работе «Психологическая эволюция личности» (1929 г.) Жане выделяет следующие уровни психического развития человека.

I – развитие *моторных реакций*, которые уже у младенца социально обусловлены, привлекают внимание взрослого.

II – развитие *перцептивных действий*, восприятие предметной действительности. Возникают отсроченные действия – основа памяти, которая развивается из необходимости что-то *сообщить другому*.

III – социально-личностный уровень, когда ребенок начинает *согласовывать свои действия с действиями другого человека* и подражать ему. Поведение становится социальным.

IV – *элементарные интеллектуальные акты* – это манипулирование предметами и образные обобщения, «интеллектуальные объекты», с которыми связаны воспоминания и действия.

V – *речевое поведение* – высокий уровень оперирования «интеллектуальными образами». Слово, по мнению автора, играет роль сосуда, вбирающего однородные предметы. Оно позволяет классификацию как раскладывание объектов по разным ящикам комода. Предложение – это связывание слов, как связывают предметы веревкой.

VI – *уровень умственной деятельности*, мышления как интериоризации практических действий: «Мысль есть не что иное, как производное от действия».

VII – *высший уровень* – это *рационально-созидательная и экспериментальная деятельность, труд*, преобразование физической и социальной среды.

Таким образом, уровни развития личности связаны с эффективностью взаимодействия человека с миром.

Свой метод П. Жане назвал психопсихологическим. Он рассматривал расстройства психики как разрушение высших уровней и переход на более низкие. Для психического здоровья он считал важным «уметь наслаждаться полностью настоящим, тем, что есть в этом настоящем доброго и прекрасного».

Идея о генетической связи интеллекта с действием получила блестящее развитие впоследствии в трудах Ж. Пиаже. Характеристика социальной природы действия и деятельности в целом была разработана в советской психологии (Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.).

В целом, социогенетическое направление представляет психическое развитие как простую проекцию коллективных представлений и традиций в психику индивидуального человека или как усвоение социального опыта в *индивидуальных* действиях ребенка.

Практическое задание

Занесите в таблицу по истории детской психологии идеи Дж. Болдуина и П. Жане.

2.5. Нормативное направление в возрастной психологии

Нормативное направление возникло по запросам практики и на основе успехов экспериментального метода. Французский психолог **Альфред Бине** (1857–1911) получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку методик, позволяющих выделить детей, которые должны учиться во вспомогательных школах.

А. Бине разработал серию вопросов (в основном на определение понятий), расположив их в порядке возрастания степени сложности. Эти вопросы задавали детям по порядку и фиксировали ответы. Это были короткие испытания – *тесты*. Показателем уровня развития ребенка были последние правильные ответы перед тремя неправильными. Методика оказалась настолько эффективной, что Бине стал создавать тесты для диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет. Это были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления. Вопросы не должны были касаться того, чему учат в учебных заведениях, чтобы обученный ребенок был в равных условиях с необученным и можно было выявить природный интеллект. Вопросы задавали по порядку, от первого до тех, на которые ребенок давал три неправильных ответа. Расстояние между тремя подряд правильными и тремя подряд неправильными ответами составляли умственный возраст ребенка.

Протестировав более тысячи детей, А. Бине вместе с Т. Симоном эмпирически и с учетом успеваемости вывел средний уровень и границы доступных вопросов для каждого паспортного возраста. Для большей точности В. Штерн предложил ввести *коэффициент интеллекта (IQ)* путем деления умственного возраста на физический, паспортный возраст и умножения на 100 %. Если числитель и знаменатель совпадают (100 %), это норма развития, 70 % – нижняя граница нормы, 130 % – верхняя. При значениях ниже 70 % – умственно отстающие дети, выше 130 % – одаренные дети. Детям, отстающим в развитии, рекомендовался особый подход и усиленное питание. Процедуру создания и применения тестов А. Бине изложил в работе «Методика исследования умственного развития» (1922 г.).

Тесты Бине-Симона были опубликованы с дополнениями в 1905, 1908, 1911 годах и использовались во Франции до 60-х годов XX века. Они и теперь считаются наиболее удачными, показывая достаточно постоянную величину коэффициента интеллекта конкретного испытуемого.

Американский психолог Арнольд Гезелл попытался установить нормы развития детей от рождения до 15 лет. Он использовал методы наблюдения, включая фото- и киносъемку, а также применив полупрозрачное стекло – «зеркало Гезелла», чтобы ребенок не замечал, что за ним наблюдают. В результате был создан «Атлас поведения младенца»: 3200 фотографий, фиксирующих реакции ребенка от 0 до 2 лет – как «прирост поведения».

А. Гезелл ввел в психологическую науку лонгитюдный (продольный) метод изучения одних и тех же детей и использовал его в наблюдениях за монозиготными близнецами, пытаясь проследить влияние наследственности и среды. В работе «Педология раннего детства» (1932 г.) А. Гезелл сформулировал «закон затухания темпов развития», подчеркивая, что у детей «прирост поведения» идет значительно быстрее, чем у взрослых. В Йельской психоклинике под его руководством более 30 лет изучали нормы развития детей и разные формы патологии. Им был создан Гезелловский институт детского развития.

Льюис Термен стандартизировал тесты А. Бине на американских детях и установил кривую нормального распределения способностей в общей популяции. В 1921 году Термен отобрал 1500 одаренных детей с коэффициентом интеллекта от 140 % и выше и провел уникальное лонгитюдное исследование этих детей в течение 50 лет. Было установлено, что одаренность на-

блюдается у тех, кто отличается здоровьем, высокой умственной работоспособностью и более высоким уровнем образования. Выявилась также зависимость интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, социально-экономического статуса семьи, уровня образования родителей. Однако однозначных решений найдено не было.

Л. Термен хотел создать тесты «истинно американского» интеллекта и подбирал их так, «чтобы дети, считавшиеся умными, выполняли их лучше тех, кто считался глупым». Поскольку разрабатывались тесты в Стэнфордском университете, они стали называться *шкалой интеллектуальности Стэнфорд-Бине*. Это шесть заданий для каждой возрастной группы и одно дополнительное задание для наиболее одаренных детей. В отличие от тестов Бине, где надо было определить значение слов, здесь требуется также заметить нелепости в рисунке, в ситуациях, срифмовать слова за 30 секунд, решить задачу в ситуации «покупка – сдача», нарисовать по памяти и по представлению, повторить числа в обратном порядке и др.

Тесты позволяли сравнивать показатели интеллекта школьников одного класса. Американская школа широко использует тесты, 5 % школьников с самыми высокими показателями *IQ* получают от государства материальную поддержку для продолжения образования. Школу США даже называют «Страна *IQ*».

Нельзя не отметить, однако, что с самого начала тесты стали использоваться для доказательства расовой неполноценности отдельных народов и социальных слоев. Сам Термен придавал расистский смысл различиям по *IQ*. «Коэффициент, равный 70–80, – писал он в 1917 году, – распространен среди индейцев и мексиканцев Юго-запада, а также среди негров. Им недоступны абстракции, хотя они могут быть хорошими рабочими». «В настоящее время нет возможности убедить общество не разрешать

им размножаться, хотя, с точки зрения евгеники, они представляют серьезную проблему из-за своей необычайной плодовитости»².

Еще один американский «исследователь» Г. Годдард с помощью тестов Бине «обнаружил», что среди иммигрантов, прибывающих в Нью-Йорк, преобладают умственно неполноценные: среди евреев таких – 83 %, среди венгров – 80 %, итальянцев – 79 %, русских – 87 %³.

Тесты всегда подвержены «ошибкам выборки», так как опыт людей в разных культурах и разных социальных слоях существенно отличается. Даже тест «Нарисуй человека» оказывается невалидным (не соответствующим действительности) в арабских странах, где существует запрет на изображение человека и дети не знакомы с техникой рисования.

И все же нормативный подход остается главным направлением в американской психологии. Это признание врожденных способностей и сравнение возрастных показателей интеллекта. Тестируют даже президентов. Так, ученые штата Пенсильвания нашли, что у нынешнего Джорджа Буша-младшего самый низкий IQ из последних президентов США – всего 91 %. Ниже был только у его отца – президента Джорджа Буша-старшего – 89 %. У Клинтона они насчитали 182 %, Картера – 175 %, Кеннеди – 174 %, Никсона – 155%, Рузвельта – 147 %. Сравнение не в пользу Буша, но он только отшучивается: «Вот ящур в Европе, поэтому у меня проблемы с языком» (из газетных сообщений).

Практическое задание

1. Определите плюсы и минусы нормативного подхода.

² Цит. по: Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. – М., 1982. – С. 69.

³ Там же. С. 70.

2. Внесите в вашу таблицу по истории возрастной психологии представителей нормативного направления.

2.6. Психоаналитическое направление в возрастной психологии

Основатель психоанализа **Зигмунд Фрейд** (1856–1939) обратился к детской психологии в поисках разгадок природы человеческой личности. Он считал, что поведение человека не есть результат усвоенных навыков, оно имеет внутренние мотивы, влечения, биологические по своей природе. Главные из них – сексуальные и агрессивные влечения, то есть инстинкт жизни (либидо) и инстинкт смерти (мортидо). Реализовать эти влечения можно только с другими людьми, и потому человек приспосабливается к требованиям общества уже в раннем детстве. Неудачи раннего детства сказываются в течение всей жизни в виде тревоги, невроза, комплекса неполноценности.

В структуре личности З. Фрейд выделяет три инстанции: инстинктивное бессознательное Оно, реальное Я и контроль общества (или совесть) – Сверх Я. При этом Оно следует принципу удовольствия, стремится немедленно удовлетворить свои импульсы, это «бурлящий котел» влечений, Сверх Я действует как система запретов, а Я колеблется между ними, опираясь на принцип реальности и преодолевая их конфликты, пытается достичь душевного равновесия.

Три основные структуры личности складываются в первые пять лет жизни, отсюда *особый интерес психоанализа к детству*. Психосексуальные стадии связаны с удовольствием, извлекаемым из различных эрогенных зон своего тела.

I. *Оральная стадия* – от 0 до 1 года; эрогенная зона – рот. От того, сосет ли ребенок грудь матери и насколько его ограничивают в этом, будет зависеть угнетение или непомерное развитие инстанции Оно, энергетическая способность личности.

II. *Анальная стадия* – от 1 до 3 лет, удовольствие связано с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами «сдерживания» и «выпускания». Складывается инстанция Я, самоконтроль. Если родители слишком строго, грубо приучают ребенка к горшку, формируется навязчивое стремление к аккуратности, пунктуальности, жадность.

III. *Фаллическая стадия* – от 3 до 5 лет, чувственное наслаждение сосредоточено на гениталиях. Появляется бессознательное влечение к родителю противоположного пола, ревность, желание отдалить родителя своего пола и потому – чувство вины перед ним. Желание заменить родителя своего пола собой порождает *идентификацию* – принятие поведения и качеств человека, которому хотел бы подражать. В этом возрасте замечают пол и усваивают черты, присущие своему полу.

IV. *Латентная стадия* – от 6 до 12 лет, когда сексуальные влечения притупляются и ребенок сосредоточен на усвоении знаний и навыков.

V. *Генитальная стадия* – после 12 лет, когда сексуальные влечения выходят на поверхность, формируется зрелый баланс между любовью и работой. Но конфликты детских стадий могут возрождаться в виде невроза, комплекса неполноценности, агрессивности, однополой сексуальной ориентации и т. д.

Чтобы смягчить конфликт между Сверх Я и Оно, личность прибегает к защитным механизмам, главные из которых: вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и наиболее эффективный – сублимация, когда чело-

век переключает либидозную энергию в русло творческой, трудовой или художественной деятельности. Последнее было позднее использовано в психотерапии.

Личность рассматривается З. Фрейдом как организм со своими внутренними влечениями, а не как механизм, ответ которого зависит от свойств сигнала – раздражителя. Под влиянием идей З. Фрейда бихевиористы ввели в схему $S > R$ (стимул – реакция), промежуточный элемент в виде состояния организма, драйва, влечения.

Развитие личности Фрейдом понимается как приспособление к среде, которая всегда враждебна и стремится подавлять инстинкты. Движущими силами развития являются бессознательные влечения. Механизмы развития – врожденные – и проявляются уже в раннем детстве. Впечатления, полученные в детстве, определяют дальнейшее поведение личности.

Труды З. Фрейда пользовались большой популярностью. Это – «Толкование сновидений» (1910 г.); «Три очерка по теории сексуальности» (1905 г.); «Я и Оно» (1923 г.); «Психология масс и анализ человеческого Я» (1922 г.). Он открыл науке область бессознательного. На основе его идей были разработаны проективные тесты, в которых интерпретация рисунка, фантастическое изображение или игра рассматриваются как проекция собственных проблем испытуемого.

Теория З. Фрейда существенно изменилась в работах его последователей, о чем пойдет речь далее. Однако многие исследователи упорно ищут зависимость между неразделенной любовью и успехами в творчестве (по механизму сублимации). Английский психолог Н. Коупленд⁴ даже победу Советской армии объясняет тем, что в ней пресекались беспорядочные связи, и половая энергия «направлялась по производительным каналам», в то

⁴ Психология и солдат. – М., 1969.

время как для германских солдат устраивались бордели, где они и растрачивали свой боевой дух. Особое значение придается впечатлениям детства. Даже внешнюю миротворческую политику президента Б. Клинтона в Израиле объясняли тем, что в детстве ему приходилось мирить своего отчима с матерью в их частых конфликтах.

Интерес к истории детства не ослабевает и у последователей З. Фрейда – неопрейдистов. Большинство из них отказались признавать сексуальность главным двигателем развития личности. Так, швейцарский психолог Карл Юнг (1875–1961) доказывал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным». Он исследовал символы европейской, индийской, китайской, тибетской культуры, анализируя мифы, сказки, религию, искусство, и установил архетипы, то есть «первичные образы», организующие психологический опыт индивида. Через архетипы культура как коллективное бессознательное оказывает влияние на формирующуюся личность, на ее ценностные ориентации⁵.

Другой ученик З. Фрейда – австрийский психолог Альфред Адлер (1870–1937) вообще отрицал определяющее влияние бессознательного – и личного, и коллективного. Не инстинктивные влечения, противостоящие обществу, движут человеком, а врожденное чувство общности с другими людьми, стимулирующее социальные контакты, подражание, ориентацию на других людей, общественный интерес. Причина неврозов – неразвитость чувства общности. Человек сам творит свой стиль жизни из сырого материала наследственности и опыта. Творческое Я, а не инстинкты, создает цель и смысл жизни, придает личности уникальность.

⁵ «Подход к бессознательному», 1961; Конфликты детской души. – М., 1995.

Кроме чувства общности, *врожденными являются чувство неполноценности и стремление к превосходству*, они-то и двигают личность по пути развития. Только в сотрудничестве можно преодолеть свое чувство неполноценности и удовлетворить желание стать лучше других. Если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком («О непрерывном характере», 1912; «Смысл жизни», 1933). Идеи о значении творческого Я в построении стиля жизни получили дальнейшее развитие в гуманистической психологии. А признание роли игры в преодолении чувства неполноценности у детей положило начало игротерапии.

Наиболее яркий представитель неопрейдизма **Эрик Эрикссон** (1902–1994) создал *психосоциальную теорию развития личности* под влиянием конкретной культурной среды. Основы человеческого Я он видел в социальной ориентации общества. Признавая огромное значение детства в развитии личности, он, однако, считал, что решающим является не способ кормления (сосет ли ребенок грудь матери), а весь стиль отношений матери к нему, определяемый традициями общества. Разную способность индейских детей адаптироваться в американской школе он связывал с разницей в традициях воспитания в младенческом возрасте. Так, в племени охотников Сиу к детям относились не строго, к опрятности не приучали, сосать разрешалось до 2 и 3 лет. Не знавшие ограничений и состязательности, они впадали в апатию, депрессию от строгой состязательности школьной жизни. В племени рыбаков Юрок детей рано отнимали от груди, строго требовали опрятности, подчеркивали значение доллара. Такие дети легче входили в школьную жизнь и добивались высокой успеваемости.

Развитие личности зависит от биологических процессов (вскармливания), психологического накопления

опыта и культурной организации взаимодействия людей. И этот процесс не ограничивается ранним детством, а продолжается всю жизнь⁶.

Стадии жизненного пути личности Э. Эриксон представляет как выбор позиции в отношениях к людям и к себе, определяемый взаимодействием с окружающими.

I. Оральная стадия – младенчество: на основе первичных «телесных влечений» складывается *базовое доверие* к миру в условиях ласки и заботы или недоверие при отсутствии их.

II. Анальная стадия – ранний возраст: усвоение навыков опрятности дает ребенку чувство самостоятельности, автономии, иначе проявляются неуверенность, сомнение, стыд.

III. Фаллическая стадия – возраст игры: развитие активной инициативы или переживание вины за свои желания.

IV. Латентная стадия – школьный возраст: стремление к достижению различных умений или чувство неумелости, неполноценности.

V. Подростковый возраст – осознание себя и своего места в мире, идентичность, иначе – неуверенность в понимании своего Я, конформность, подражание всем, диффузная идентичность.

VI. Молодость – поиск друга, интимность или изоляция, одиночество.

VII. Зрелость – реализация творческих сил в работе и семье или косность и застой.

VIII. Старость – интеграция, принятие жизненного пути или разочарование и отчаяние.

⁶ Детство и общество. – М., 1994.

Таблица 1

Этапы психосоциального развития по Эриксону

Возраст	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
От рождения до 1 года	Орально-сенсорная	Могу ли я доверять миру?	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность	Доверие
			Отсутствие поддержки, депривация, непоследовательность	Недоверие
От 2 до 3 лет	Мышечно-анальная	Могу ли я управлять собственным поведением?	Разумная дозволенность, поддержка	Автономия
			Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия	Сомнение
От 4 до 5 лет	Локомоторно-генитальная	Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?	Поощрение активности, наличие возможностей быть активным	Инициатива
			Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Вина

Возраст	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
От 6 до 11 лет	Латентная	Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания	Трудолюбие
			Плохое обучение, отсутствие руководства и поддержки	Чувство неполноценности
От 12 до 18 лет	Отрочество и юность	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Внутренняя устойчивость и преемственность, наличие четко определенных половых моделей для подражания и положительная обратная связь	Идентичность
			Неясность цели, нечеткая обратная связь, неопределенные ожидания	Смещение ролей

Возраст	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
Ранняя взрослость	Молодость	Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?	Душевная теплота, понимание, доверие	Близость
			Одиночество, остракизм	Изоляция
Взрослость	Средняя зрелость	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Целеустремленность, продуктивность	Генеративность
			Обеднение личной жизни, регрессия	Стагнация
Зрелость	Поздняя зрелость	Доволен ли я прожитой жизнью?	Чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности	Целостность Эго
			Отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью	Отчаяние

Свою теорию Э. Эриксон назвал *эпигенетической*. По биологическому закону *эпигенеза* стадии predetermined природой, но содержание каждой зависит от условий жизни. Доминирующее качество личности – результат борьбы крайних возможностей, а кризисы составляют момент выбора. Негативные тенденции присутствуют на каждой стадии, как и положительные, их противоречие проявляется решением очередной жизненной задачи и включением субъекта в более широкое социальное взаимодействие («Полный жизненный цикл», 1982).

Таким образом, развитие психоанализа привело ко все большему признанию зависимости человека от традиций общества, от опыта взаимодействия с людьми, от выбора личностной позиции в критических ситуациях. Психосексуальные механизмы развития заменяются психосоциальными, социально-психологическими и, наконец, психоисторическими, что заметно при сравнении идей З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Э. Эриксона. Развитие личности не рассматривается как смена форм сексуального влечения, либидо. Однако по-прежнему главное место отводится бессознательным впечатлениям раннего детства, отношениям с матерью, хотя сами эти отношения связывают с коллективным опытом, традициями культуры.

В американских детективных фильмах еще можно заметить, как жестокость преступлений зрелой личности объясняют обидами, перенесенными ею в детстве.

Практическое задание

Занесите в таблицу истории возрастной психологии:

- 1) классический психоанализ З. Фрейда;
- 2) идеи неопрейдистов К. Юнга, А. Адлера, Э. Эриксона.

2.7. Гуманистическая психология и ее подход к развитию личности

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

Абрахам Маслоу (1908–1970) считал наиболее ценным в психике *самость* личности, ее стремление к саморазвитию. Изучать психологию надо на выдающихся личностях, а не на невротиках. Он исследовал восемнадцать выдающихся личностей (в их числе А. Линкольн, А. Эйнштейн, Б. Спиноза, В. Джеймс и др.) и пришел к мысли, что существует иерархия потребностей – без удовлетворения низших потребностей нельзя реализовать высшие. Соотношение потребностей можно представить в виде пирамиды. В ее основании – физиологические потребности (пища, вода, сон). Затем потребности в безопасности (стабильность, порядок), в любви и принадлежности (семье, другу), в уважении (признании) и, наконец, высшая потребность – в самоактуализации способностей. Это цель личностного характера. Уравновешивание, приспособление к среде, защитные механизмы – все это мешает самоактуализации и не может быть причиной развития. Самоактуализация – это процесс постоянный, это способ проживания, а не единичное достижение, пик ее –

переживание полноты жизни («Мотивация и личность», 1954).

Карл Роджерс (1902–1987) развил и конкретизировал теоретические положения А. Маслоу в терапевтической практике и в книгах «Клиническая работа с проблемными детьми» (1939 г.), «Свобода учиться» (1957 г.), «Взгляд на психотерапию. Становление человека»¹. Центральной для К. Роджерса оставалась *идея ценности и уникальности человеческой личности*. Главное для личности – ее собственный опыт, ее феноменальное поле. Степень тождественности опыта (поля) реальной действительности К. Роджерс назвал *конгруэнтностью*. Нарушение конгруэнтности создает напряженность, тревожность, невроз.

В своей психотерапии, центрированной на клиенте, К. Роджерс соединил идею конгруэнтности и самоактуализации личности, подводя клиента к самосознанию, выбору, самооценке, осознанию себя и окружающей реальности. В структуре Я он считает главной *самооценку*. Даже в детском возрасте на бессознательном уровне самооценка направляет поведение как выбор людей в общении, выбор интересов, идеалов. Такое поведение выражает суть личности и обеспечивает успех во всем. Человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, если самооценка, мнение других и его реальная самость конгруэнтны друг другу.

В воспитании, в общении главное – не навязывать ребенку своих решений и идеалов, не мешать проявлению его интересов, его самости, иначе он не добьется успеха ни в чем. Ребенок нуждается в ласке, принятии и ради этого готов подчиниться не только авторитету, силе, но и опеке, эмоциональному внушению. Надо помочь ему осознать свое истинное Я.

¹ М., 1994.

Идеи К. Роджерса стали основой гуманистической педагогики Бенджамина Спока (1903–1998), поборника свободного воспитания в семье. По теории Спока воспитано поколение, которое стали называть «спокированные дети». Проследив, однако, их дальнейшее развитие, американские психологи нашли, что они не столь успешно построили свою карьеру, как при традиционной системе воспитания, труднее входили в социум.

На идеи К. Роджерса опирается грузинский психолог Шалва Александрович Амонашвили (род. 1931). Создавая педагогику сотрудничества, он строит весь учебный процесс на основе свободного выбора учениками темы урока и содержания заданий. Однако выбор направляется учителем с помощью дидактических приемов типа: «Мы уже изучили темы А, Б, В, и вы умеете выполнять задания а, б, в, можете теперь сами предложить задания. Предлагайте!». И конечно же, задания будут в русле А, Б, В, но это *собственные* задания! Их выполняют охотно. Учитель подчеркнуто эмоционально встречает успехи ребенка, стремясь развить у него положительную самооценку.

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

Основные работы Ш. А. Амонашвили – «В школу с шести лет»⁸, «Школа жизни»⁹.

Практическое задание

1. Назовите два базовых понятия гуманистической психологии.
2. Сформулируйте понимание личности в гуманистической психологии, отличающее ее от психоанализа и бихевиоризма.
3. Занесите это направление в таблицу.

2.8. Сравнительные исследования в генетической и возрастной психологии

Психологи этого направления пытались понять причины и механизмы развития путем сравнения животных и человека, нормы и патологии.

Французский психолог **Анри Валлон** (1879–1962) главным вопросом считал переход от органического в ребенке к психологическому. Он считал, что способность к психической жизни появляется благодаря эмоциям. Плач ребенка – сигнал для взрослых, его потребности становятся их потребностями. Первые движения выражают его состояние, но под влиянием взрослого они становятся направленными. Связь эмоций с движением показывает, что психика рождается из органических реакций благодаря социальным воздействиям. Дальнейший переход от действия к мысли, от сенсомоторных приспособлений к сознанию происходит благодаря сотрудничеству с другими людьми и подражанию им. Ребенок не может жить самостоятельно, поэтому он биологически является социальным.

⁸ М., 1986.

⁹ М., 2000.

В работе «Психическое развитие ребенка»¹⁰ А. Валлон определяет стадии становления личности. Первые формы контакта с миром носят аффективный характер, и ребенок не отделяет себя от окружающего. В 3 года эта слитность исчезает, появляется потребность завоевывать самостоятельность. За фазой противостояния идут периоды интереса к себе и глубокой привязанности к людям, когда особенно важны забота и ласка.

В возрасте 7–12–14 лет достигается еще большая самостоятельность. Ребенок меняет интересы, осознает себя и свои возможности. В подростковом возрасте личность пытается найти свое значение в общественных отношениях.

Эти закономерности А. Валлон выделяет с помощью *сравнительного метода*, считая что нормальный ребенок раскрывается в патологическом. Отклонения в психическом развитии есть задержка на его низших стадиях.

Что заставляет организм переходить на более сложную стадию развития? На этот вопрос попытался ответить немецкий ученый **Хейнц Вернер** (1890–1964). Он назвал свою теорию *ортогенетической*, подчеркивая, что развитие идет в строго заданном направлении и является изначально целесообразным. Уже теория рекапитуляции С. Холла ценна тем, что подталкивает к сравнению развитие общества и индивида, хотя эти процессы нельзя отождествлять.

Х. Вернер попытался найти *общие механизмы филогенеза, этногенеза, онтогенеза, микрогенеза и патогенеза*. Сравнительный анализ позволил выявить общие формальные законы, которым подчиняется и психическое развитие. Все организмы рождаются с минимальными функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, приобретать опыт и стиму-

¹⁰ М., 1967.

лы активности. Иначе они не могли бы существовать. Они усваивают такой опыт, для которого есть соответствующие органы и психологические структуры. Строение организма определяет взаимодействие. Вначале все задано средой, затем все больше проявляется активность организма.

В изменяющейся среде требуется гибкость поведения. Но примитивные системы шаблонны, и, чтобы выжить, надо усваивать новые формы поведения. Примитивные системы, однако, не исчезают – в ситуации внутренних или внешних затруднений они могут проявить себя. Таковы патологические состояния. В норме их роль уменьшается.

Для понимания законов развития надо основательно проанализировать высший его уровень, понять направление движения. С другой стороны, надо учитывать первоначальное состояние организма, основу дальнейшего развития. Две эти крайние точки отсчета ведут к пониманию специфики промежуточных форм и всего процесса развития.

2.9. Когнитивные теории развития

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

Жан Пиаже (1896–1980) – яркий представитель когнитивного направления и детской психологии в целом, объединивший биологию с наукой о происхожде-

нии знания (эпистемологией). Ж. Пиаже, ученик П. Жа-не, в начале XX века работал вместе с А. Бине и Т. Симоном в их парижской лаборатории по разработке тестов. Затем возглавлял Институт Жан Жака Руссо в Женеве и Международный центр генетической эпистемологии. Его привлекали не нормативы, а закономерности ошибочных ответов, и он применил метод *клинической беседы* или *зондирующего интервью*, чтобы выявить, что скрыто за неправильным ответом, а в анализе использовал *логические модели*.

Для иллюстрации своей теории Ж. Пиаже предложил знаменитый эксперимент на понимание *феномена сохранения*. Понимание сохранения вещества (объема, количества) при изменении формы, расположения, внешнего вида есть отделение существенных свойств предмета от несущественных. Детям показывали два стакана с подкрашенной водой и спрашивали, одинаковое ли количество воды в двух стаканах. После того как ребенок соглашался, воду из одного стакана переливали в более высокий и узкий. Вновь задавали тот же вопрос. Дети до 6–7 лет говорили, что в высоком стакане воды больше. Даже если переливание повторяли несколько раз – все равно говорили, что в узком стакане больше. Только 7–8-летние замечали одинаковый объем. И это повторялось в разных странах и культурах.

Вариантами заданий были вопросы о количестве коровок и домиков на рисунке, которые то сдвигали поближе, то рассредоточивали на пространстве листа; два шарика пластилина, из которых один вытягивали в колбаску; два шнурка, из которых один делали извилистым и т. д. Снова и снова малыши не замечали *постоянства* предмета, считали, что он стал больше или меньше. То есть до определенного возраста дети верят своим глазам, а не логическим рассуждениям. А более старшие по-

нимают, что как ни перемещай, объем или количество остаются прежними. Им доступно понятие «сохранение». Их знание исходит настолько же от логики, как и от внешних впечатлений.

Наблюдая детей раннего возраста, Ж. Пиаже заметил, что в игре они говорят сами с собой, и назвал такую речь эгоцентрической, не зависящей от других людей («Речь и мышление ребенка», 1923). Позднее он развил эту идею («Моральное суждение у ребенка», 1932), подчеркивая качественное своеобразие интеллекта детей, особую познавательную позицию – *эгоцентризм*. Суждения ребенка строятся на основе того, как он сам видит, он не умеет учитывать точку зрения и позицию другого. Пример тому – задача о трех братьях. Ребенка спрашивают, сколько у него братьев. Он отвечает: «Два – Пьер и Луи». А на вопрос «сколько братьев у Пьера?» ответить не может или говорит, что один. Развитие интеллекта есть преодоление эгоцентризма, *децентрация*.

Теория Ж. Пиаже состоит в том, что интеллект активен. Если новая информация соответствует имеющимся структурам, она усваивается. Это – процесс *ассимиляции*. Если не соответствует, но интеллект готов к изменению – происходит *аккомодация*, то есть изменение интеллектуальных структур в целях соединения нового с прежними знаниями. Это может быть новый способ рассмотрения, новые понятия или новая теория, объясняющая прежние и новые факты. Как в биологии: усвоение пищи – ассимиляция, но оно требует и жевательных движений, и выделения ферментов – это аккомодация. И в жизни приспособление к среде выражается в единстве этих двух процессов.

Основа психики – *действия* самого человека. Они организованы, структурированы и образуют *схемы*, то есть способы обработки информации, меняющиеся

по мере взросления человека и накопления опыта. Схемы бывают вначале сенсомоторные (когда познают предмет через действия с ним), потом когнитивные, которые больше напоминают понятия (когда пытаемся определить, что это, для чего предназначено). Схема вырабатывается в действиях человека. «Схемы нет ни в субъекте, ни в объекте, она является результатом активного взаимодействия субъекта с объектом». Так ребенок, играя с камешками, выстраивает ряд и усваивает понятие числа.

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

Развитие интеллекта, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии.

I. *Сенсомоторный интеллект* (от 0 до 2 лет) проявляется в действиях: усваиваются схемы рассматривания, хватания, круговые реакции, когда младенец повторяет действие, ожидая, что повторится и его эффект (бросает игрушку и ждет звук).

II. *Дооперациональная стадия* (2–7 лет). Дети усваивают речь, но словом объединяют и существенные, и внешние признаки предметов. Поэтому их аналогии и суждения кажутся неожиданными и нелогичными: ветер дует потому, что деревья качаются; лодка плавает потому, что маленькая и легкая, а корабль плавает потому, что большой и сильный.

III. *Стадия конкретных операций* (7–11 лет). Дети начинают рассуждать логически, могут классифициро-

вать понятия и давать определения, но все это на конкретных понятиях и наглядных примерах.

IV. Стадия формальных операций (от 12 лет). Дети оперируют абстрактными понятиями, категориями «а что будет, если...», понимают метафоры, могут принимать в расчет мысли других людей, их роли и идеалы. Это – интеллект взрослого.

Можно ли ускорить смену стадий развития? Нет смысла, считает Ж. Пиаже. Важно не ускорять прохождение стадий, а предоставить ребенку достаточное количество учебных материалов, чтобы ни одна область интеллекта не осталась неразвитой. Стадии определяются биологическими законами созревания нервной системы.

Ж. Пиаже оставил более 500 научных трудов, выполненных с предельной точностью. Его эксперименты, или «феномены Пиаже», просты, остроумны, подтверждаются на всех континентах и используются в диагностике. Он первый понял, исследовал и выразил *качественное своеобразие детского мышления* и стадии его развития. Ребенок у него представлен как активный исследователь мира, создающий свои структуры, схемы действия для восприятия, переработки и усвоения информации, с помощью которых он может лучше приспособиться к среде. Ж. Пиаже показал, что теории научения слишком упрощают процессы человеческого мышления.

Один из известных когнитивистов США – Джером Брунер. В своих книгах «Психология познания»¹¹ и «Исследования развития познавательной деятельности», где он выступает соавтором¹², Д. Брунер высказывает ряд интересных положений. Интеллект ребенка вначале выражен в действиях, затем в образах-представлениях и, нако-

¹¹ М., 1977.

¹² М., 1971.

нец, в слове. И эти формы интеллекта далее сосуществуют. Любую истину может понять любой ребенок, если объяснять на «языке» его формы познания. Интеллект, по Брунеру, зависит прежде всего от содержания обучения. Предлагая задачи Ж. Пиаже детям разных стран и континентов, он показал, что интеллект обучаемых детей Мексики, Канады, европейских стран и африканского племени уолофов не имеет существенных различий. В то же время дети, не посещавшие школу, резко отличаются от своих грамотных соплеменников. Отсюда Д. Брунер делает вывод, что интеллект может формироваться двумя путями: на основе развития абстрактного мышления, что важно для общества с индустриальным производством, и на основе совершенствования сенсорных систем, умения чувствовать природу, что важно для занятий охотой и скотоводством.

Важнейшие способы усвоения информации дает язык. В нем представлены свойства предметов и категории явлений, благодаря чему происходит классификация, упорядочение знаний. Однако для дальнейших качественных изменений в мышлении надо научиться использовать и другие способы получения информации (например, символы математики и вычислительной техники). Программой дальнейших научных исследований можно считать идеи Д. Брунера о том, что для объяснения развития надо учитывать особенности культуры, природу языка, внутреннюю логику детского мышления и характер эволюционной истории человечества.

Д. Брунер возглавлял Всеамериканскую комиссию по пересмотру содержания и методов обучения в школе, добиваясь, чтобы учили не фактам, а структуре науки, заложенной в системе базовых понятий. Именно в обучении он видел причину развития интеллекта. В этом его кон-

цепция противостоит Ж. Пиаже и сближает с последователями Л. С. Выготского.

Многие психологи считают, что когнитивные теории выигрывают там, где заканчиваются теории научения, то есть в рассмотрении языка и мышления. Однако и они не раскрывают такие аспекты поведения человека, как социальное, эмоциональное, личностное развитие.

Практическое задание

1. Сравните ответы 5-ти и 7-летних детей по феномену Ж. Пиаже. На какой стадии развития находится интеллект одних и других?

2. Занесите в таблицу сведения о Ж. Пиаже, Д. Брунере.

3. Составьте реферат по работе Ж. Пиаже (на выбор) или по источнику о нем из списка, прилагаемого в конце главы.

2.10. Л. С. Выготский в истории возрастной психологии

Лев Семенович Выготский (1896–1934) был ровесником Ж. Пиаже и главным его оппонентом, только жить и работать в области психологии ему пришлось почти на полвека меньше, чем знаменитому коллеге. И сотрудников у него насчитывалось едва десяток, а не 500, как в Международном центре у Ж. Пиаже. Но он стал основателем советской психологии, а в последние два десятилетия его как бы вновь открыли за рубежом, в США, пересматривая и развивая его работы. Там его относят к когнитивному направлению, считая центральным вопросом Выготского идею о том, что развитие интеллекта ребенка зависит от исторического развития знаний, что мир приобретает для нас смысл по мере усвоения *значений*, разделяемых окружающими людьми.

Мы развиваем свое понимание мира через сотрудничество с более знающими людьми. Нам не только передают знания, но и учат и дают образцы *способов познавательной деятельности*.

В анализе когнитивного развития ребенка Л. С. Выготский предлагал различать два уровня. То, что ребенок может делать и понимать сам, – это *его реальный уровень* развития, а то, что он может делать и понимать с помощью взрослого или более знающих сверстников, – это *зона его ближайшего развития*. Ближайший уровень показывает возможности, реальный – обученность. Так, в начальной школе многие ученики не могут сами решить задачу, но если учитель ставит вопросы, что дано, что требуется узнать, что надо узнать вначале и так далее, – ученики успешно решают. Вопросами им задают способ рассуждений, и задача становится понятной, доступной. Американцы это называют «ученичество в мышлении».

Переход из зоны ближайшего развития на уровень реального, актуального развития происходит в обучении, как в школе, так и в жизни. Именно *обучение движет развитие и ведет его за собой*. Эта формула Л. С. Выготского стала основополагающей в советской системе образования. А вот диагностику с учетом зоны ближайшего развития еще предстоит разработать, без этого аспекта тестирование не даст объективной картины.

В отличие от теоретиков поведенческой психологии (бихевиоризма) и психоанализа Л. С. Выготский поставил своей задачей исследовать сознание – «вершинную психологию». Он утверждает культурно-историческую и знаковую природу сознания. Знаки, значения создаются обществом, их усвоение перестраивает психическую деятельность ребенка. В работе «Развитие высших психических функций» (1931 г.), а также в своем главном труде

«Мышление и речь» (1934 г.) он показал наличие низших, натуральных психических процессов и высших функций, которые отличаются *уровнем произвольности*, ими можно управлять. Высшие психические функции опосредуются знаками, главным образом речью, они приобретаются в общении со взрослыми и только потом переходят во внутренний план сознания по механизму интериоризации. Это «второе рождение функции», открывающее путь к ее дальнейшему совершенствованию. Например, память малыша как запечатление эмоционально окрашенных событий не похожа на память школьника, основанную на логической обработке текста, повторях и самопроверке. Такими же вторичными являются логическое мышление, детализирующее восприятие, воля, самосознание – вся психика развитого человека.

Л. С. Выготский не выделял проблему личности, считал, что культурный (вторичный) аспект отношения ребенка к миру есть показатель его общего, в том числе личностного развития. Личность отождествляется с самосознанием. Личность есть надприродное в человеке, результат его культурного развития, она формируется в процессе интериоризации традиций, социальных форм поведения, которые становятся способами индивидуальной адаптации и саморегуляции.

Личностные структуры есть сплав аффекта и интеллекта, они есть результат *переживания* воздействий среды. В зависимости от возраста и развития интеллекта ребенок по-разному переживает даже одинаковые воздействия. В этом состоит «*социальная ситуация развития*» – понятие, введенное Л. С. Выготским. Развитие может быть плавным, эволюционным и резким, кризисным. Кризисы изменяют социальную ситуацию, обостряют отношения и выводят ребенка на новую ступень развития. В этом плюсы и минусы кризисов.

Периоды психического развития определились эмпирически и потому совпадают у разных авторов. Л. С. Выготский предложил научные основания периодизации, выделяя два критерия: динамический и содержательный. Согласно первому критерию период рассматривается как спокойный, литический, или бурный, критический. По второму критерию выделяют новообразования, характерные для данного возраста: тип интеллекта, вид деятельности, личностная позиция и т. д. Он подробно охарактеризовал критические периоды: кризис новорожденности, кризис одного года, трех лет, семи лет, тринадцати, семнадцати. В каждом выделены как разрушительные тенденции, так и созидательные, положительные, составляющие личностный рост.

Социальная среда в концепции Л. С. Выготского не противостоит индивиду и не служит только условием созревания; она – *источник развития*, формирующий все новые сложные формы психической жизни индивида. Обучение как всеобщая форма социальной жизни перестраивает систему сознания.

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

1. Развитие есть изменение качественное, и ребенок не есть маленький взрослый.

2. Психическое развитие не совпадает с физическим возрастом, у него свой ритм и свои темпы. Год жизни в детстве не равен году жизни в отрочестве.

3. Каждая функция, каждая сторона детской психики развивается в свои сроки, имеет пик проявлений и последующее затухание, стабилизацию. Так, у детей ярко выражена функция роста, они стремятся стать взрослее, но в юношеском возрасте такое стремление сведено к минимуму, затухает. Изменение одной функции вызывает изменение других, и сознание остается системным обра-

зованием. (Например, развитие речи вызывает развитие словесной памяти, логического мышления и т. д.)

Концепция Л. С. Выготского, сложившаяся в начале 30-х годов прошлого века, имела определенные недостатки.

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

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

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

4. Концепция была слабо подтверждена фактами.

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

Важную роль в развитии генетической психологии в советский период сыграл **Сергей Леонидович Рубинштейн** (1889–1960). В своем монументальном труде «Основы общей психологии» (1940 г.)¹³ он обобщил все имеющиеся в мировой науке того времени данные о развитии каждого психического процесса, свойств личности и деятельности. Основным принцип развития он сформулировал как «внешнее через внутреннее» – внешние воздействия преломляются через внутреннее состояние человека, его потребности, интересы, уровень готовности к восприятию этих воздействий. Не существует отдельно процесса развития – ребенок развивается в процессе обучения и воспитания.

¹³ М., 1946, 1996.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского получила дальнейшее развитие в трудах его учеников и последователей. **Алексей Николаевич Леонтьев (1903–1979)** вводит в психологию *категорию деятельности*, выделяя в ее структуре мотивы, цели, средства и способы. Если у Выготского обучение, «присвоение» социального опыта представлено в основном как речевое общение ребенка со взрослым, то А. Н. Леонтьев показывает роль организованной взрослыми деятельности детей. Собственные действия ребенка и есть основной путь «присвоения» исторического опыта, путь формирования способностей, необходимых для таких действий. Формы и виды деятельности могут быть разными, но в каждый возрастной период определенная активность выступает как *ведущая деятельность*, более всего влияющая на развитие и порождающая психические новообразования. Она служит главной характеристикой возраста. Смена ведущей деятельности знаменует переход на новую возрастную ступень. Более подробно исследовал А. Н. Леонтьев игру как ведущую деятельность дошкольника¹⁴.

Даниил Борисович Эльконин (1904–1984) обозначил *два типа ведущей деятельности*. При первом типе она направлена на усвоение основных смыслов человеческих действий: мотивов и норм отношений в мире людей. Это эмоциональное общение младенца, игра дошкольника, общение подростков. К другому типу относится усвоение способов действий в мире предметов. Это предметные манипуляции малыша, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная – у старшеклассника. Специальное исследование Д. Б. Эльконин посвятил сюжетно-ролевой игре, представив ее как модель социальных отношений («Психология игры», 1978).

¹⁴ Проблемы развития психики. – М., 1981.

Вместе с В. В. Давыдовым Д. Б. Эльконин разработал систему развивающего обучения в начальной школе, обеспечивающую более высокий уровень теоретического мышления детей.

Лидия Ильинична Божович (1908–1981) исследовала личностные аспекты психического развития, эмоционально-потребностную сферу¹⁵. Она доказывает, что базовой потребностью человека, обеспечивающей развитие, является потребность в новых впечатлениях, *потребность в новизне*. Она выражена в ориентировочном рефлексе, необходимом для образования любого условного рефлекса. Новизна вызывает подражание, усвоение социального опыта. На этой потребности развивается общение, привязанность к взрослому как источнику информации, на ней базируются интересы и склонности. Ни одно воздействие на личность ребенка не будет эффективным без элементов новизны.

Исследования онтогенеза личности продолжила **Майя Ивановна Лисина**. Она рассматривала *общение как вид деятельности*, выделяя его мотивы, цели и средства. Освоение ребенком новых форм общения со взрослым определяет социальную ситуацию развития и служит условием и показателем развития¹⁶.

Разносторонние исследования психологии дошкольного детства провел **Александр Владимирович Запорожец** и сотрудники созданного им Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН СССР. Выступая против раннего обучения детей по школьным программам, он обосновал *идею амплификации, то есть развития путем обогащения детских видов*

¹⁵ Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968; Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. – М., 1981.

¹⁶ Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

деятельности: игры, изобразительной и предметной деятельности, обогащения предметной среды. (Значение ранних периодов детства для формирования детской личности).

А. В. Запорожец исследовал значение практических действий в развитии произвольного поведения детей, выявил *перцептивные действия* как основу развития восприятия и ощущений¹⁷. Действия ощупывания, осматривания, сравнения с эталоном позволяют создать четкий образ предмета. На этой теоретической основе были созданы методики сенсорного воспитания в дошкольных учреждениях.

Под редакцией А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина вышли коллективные монографии «Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов»¹⁸ и «Психология личности и деятельности дошкольника»¹⁹.

Психологи советского периода исследовали закономерности развития психики, ориентируясь в основном на условия *организованного воздействия* взрослого на ребенка в дошкольных учреждениях и школе. Там ярче прослеживался главный постулат Л. С. Выготского «обучение движет развитие». Слабее представлены спонтанная активность ребенка и условия семейного воспитания как важные факторы становления личности.

Практическое задание

1. Перечислите основные постулаты, отличающие концепцию Л. С. Выготского от других.

2. Приведите пример коренного изменения психической функции в процессе обучения школьника в срав-

¹⁷ Избранные психологические труды. – М., 1986. – Т. 2.

¹⁸ М., 1964.

¹⁹ М., 1965.

нении с такой же функцией в ее натуральном виде у ребенка раннего возраста.

Выводы

Историческое развитие генетической и возрастной психологии происходит по мере накопления фактов об особенностях разных возрастов, методов исследования психики и теорий, объясняющих психическое развитие.

Существует много теорий, объясняющих человеческую натуру, но каждая из них дает ограниченные объяснения, не охватывая проблему в целом.

1. Теория рекапитуляции объясняет качественное своеобразие того или иного возраста по аналогии с филогенезом, стадиями развития человеческого общества.

Методы – наблюдение и анкеты.

2. Теория научения, психология бихевиоризма подчеркивают решающее значение личного опыта, научения по механизму классического (Павловского) условного рефлекса, оперантного обусловливания или социального научения путем подражания и взаимодействия со средой, приспособления к ее требованиям.

Методы – лабораторный эксперимент и нормативные тесты.

3. Психоанализ, напротив, утверждает, что поведение, научение и в целом личность находятся под влиянием бессознательных сексуальных и агрессивных влечений. Смена форм удовлетворения влечений врожденна и предопределена. На каждой стадии общество, среда противостоят личности, возникают конфликты. И будущая личность определяется успехами и неудачами разрешения конфликтов в детском возрасте и традиционными формами взаимодействия с матерью.

Главные методы – анализ и интерпретация свободных рассказов, сновидений, игры, проективные методы.

4. Гуманистическая психология отвергает жесткий детерминизм теорий научения и психоанализа. Люди действуют по своему усмотрению, по выбору, проявляя активность и творчество в понимании мира и себя. Нельзя понимать личность как обученный механизм или клубок бессознательных влечений. Главное для человека – самоактуализация, умение поверить в себя и реализовать свои способности.

Методы – психотерапевтические и проективные методики.

5. С точки зрения когнитивных теорий, сущность человека и причина его психического развития – это активность в исследовании мира и переработке информации, для чего он создает схемы своих действий, вначале сенсомоторные, затем интеллектуальные. Схемы есть основа приобретения последующих знаний. Они качественно отличны на каждом этапе развития и зависят от созревания нервной системы (Ж. Пиаже), от характера обучения (Д. Брунер), от усвоения социально выработанных способов психической деятельности (Л. С. Выготский).

Практическое задание

Попробуйте составить свою психологическую биографию. Запишите основные события вашей жизни, значимые поступки и личностные реакции. Определите, какие непрерывные, устойчивые влияния среды помогли сформироваться основным качествам вашей личности. Какие непредвиденные обстоятельства и события привели к их изменению. Попытайтесь разобраться в событиях вашей жизни, используя одну из разобранных выше теорий. Какие присущие вам качества вы можете объяснить

с позиций теории научения, какие – на основе психоанализа или в рамках гуманистической теории Я, когнитивной теории, а также на основе культурно-исторической концепции? Представьте, как бы объясняли великие психологи особенности вашей личности.

Литература по разделу

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т.4. – М., 1984. – С. 244–269.
2. Крайг Г. Психология развития. Р. 1. Гл. 2. Теории развития человека: Введение. – С. 60–108.
3. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. – М., 1998.
4. Марцинковская Т. Д., Ярошевский М. Г. 50 выдающихся психологов мира. – М., 1990; 100 выдающихся психологов мира. – М., 1995.
5. Немов Р. С. Психология. – Кн. 2. – М., 1998. – С. 19–58.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. – С. 33–185.
7. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981.
8. Психология: словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
9. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии / Сост. Палагина Н. Н., Иванова В. П. – Бишкек, 2002.

Раздел III

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методологической основой дальнейшего изложения курса послужит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. В русле данной концепции будут рассмотрены психологические факты и закономерности, выявленные советскими, кыргызстанскими и зарубежными исследователями.

В ходе изучения данной главы попытайтесь представить процесс развития:

- *сущность* развития как качественное изменение процессов познания, поведения и личности;
- *причину и источник* развития как присвоение индивидом социального опыта, способов психической деятельности и личностных свойств;
- *механизм* наследования социального опыта как интериоризация значений и смыслов объектов или действий вначале в совместной деятельности со взрослым, а затем – в подражании и самовоспитании;
- *движущие силы* развития как противоречие между желаемым и возможным, между новыми потребностями и старыми способами поведения;
- *активность* индивида и усложнение ее форм как условие развития, снятия противоречий;
- *особенности созревания и строения мозга* ребенка, обеспечивающие его функционирование в социальной среде;

- *принципы построения периодизации* возрастного развития.

3.1. Диалектико-материалистическое понимание развития

Общие законы развития определяет философия. Существует два подхода к пониманию этой проблемы. Первый подход характеризует развитие как количественное накопление (опыта, знаний, навыков). В этом случае ребенок представлен как маленький взрослый, и механизмы поведения детей одинаковы, как это утверждается в психологии бихевиоризма. Второй подход – материалистическая диалектика рассматривает развитие как качественные преобразования. В. И. Ленин в работе «К вопросу о диалектике» подчеркивает, что такой подход позволяет понять «самодвижение» всего сущего, перерывы постепенности, отрицание старого и возникновение нового.

Философской позицией Л. С. Выготского и советской психологии был диалектический материализм. Это позволило им выделить качественное своеобразие каждого возраста, кризисные переходы и новообразования.

Развитие есть качественное изменение объекта или явления, перерыв постепенности и появление новообразований.

Такие изменения происходят во всех аспектах психической деятельности. Наиболее важными направлениями развития являются:

- изменения в познавательной деятельности и психических процессах, «второе рождение» высших психических функций, подчинение их цели, появление самоконтроля в познавательной деятельности, переход от образов к системе понятий;

- изменения в поведении и психологической структуре деятельности, появление замысла, цели, плана, анализа и коррекции результатов, самооценка;
- изменения в свойствах личности, появление иерархии (соподчинения) мотивов, рефлексии, направленности личности, волевой саморегуляции.

Качественные изменения познавательной сферы, деятельности и личностных свойств составляют сущность психического развития.

Что побуждает человека развиваться?

Причиной и источником развития является «присвоение» социально выработанных и востребованных обществом личностных свойств и качеств, способов познания и деятельности. В животном мире существуют наследуемые программы развертывания форм поведения по мере созревания организма. На уровне человека такие программы сведены к минимуму и не определяют развития психики. Причиной развития выступает «социальное наследование» (термин К. Маркса и Ф. Энгельса). Система общественных отношений задает условия развития, ценности и качества, усваиваемые личностью. Дети не наследуют характер родителей, дети наследуют характер эпохи.

Механизм социального наследования Л. С. Выготский, а затем П. Я. Гальперин представили как интериоризацию, перенесение вовнутрь воздействий социума. Это было показано на примере постепенного усвоения ребенком знаковых значений жеста и слова.

I – жест есть вначале незаконченное хватание, ребенок тянется к предмету, но не достает его;

II – взрослый осмысливает это движение как указание ребенка на желаемый предмет, как знак;

III – затем и ребенок использует движение как знак, указывающий на предмет его внимания.

Такую же метаморфозу претерпевает слово. Вначале

I – это звук, выражающий отношение ребенка к предмету (радуется, пугается);

II – взрослый, замечая эту реакцию, называет предмет;

III – ребенок также называет предмет словом, осмысливает.

Слово, сказанное другим – для другого – для себя, становится средством мышления и саморегуляции.

Интериоризация происходит в совместной деятельности, когда непроизвольной активности ребенка взрослый придает социально выработанный смысл, а затем ребенок действует в соответствии с таким смыслом во внешнем поведении и в умственном плане.

По мере развития ребенка начинают действовать и более сложные формы интериоризации: подражание, идентификация, самовоспитание. Обращает на себя внимание важная деталь в примерах Выготского. В усвоении знаковых значений и жеста, и слова началом служит *активность, инициатива* самого ребенка, а затем взрослый придает ей символический смысл. Взаимодействие начинается с того, что ребенок пытается что-то сделать, но не может без помощи взрослого. В этом проявляется еще одна закономерность: **движущими силами развития являются противоречия:**

- между желаемым и возможным;
- между новыми замыслами и старыми формами поведения;
- между стремлением к обособлению и стремлением к отождествлению, идентификации и т. д.

Стремления, идеи, замыслы опережают возможности и побуждают осваивать новые формы и способы де-

тельности. Причиной зарождения новых идей и стремлений может быть пример успешных действий других людей, созданные ими предметы или отношения. Но развитие начинается с собственных стремлений и действий ребенка.

3.2. Условия психического развития

Развитие психики проходит успешно при трех основных условиях: нормальное функционирование мозга, общение ребенка со взрослыми как носителями социального опыта и активность самого индивида. Рассмотрим эти условия подробнее.

Общение как фактор развития раскрывается в том, что взрослые, социум есть хранители и трансляторы социального опыта и побудительная сила к усвоению опыта ребенком. Было бы неправильным понимать общение как передачу только знаний. По М. И. Лисиной, это процесс не только когнитивный, но и личностный.

Общение – не всякое взаимодействие людей, но именно такое, в ходе которого каждый его участник активен, выступает как субъект, адресующийся к личности другого человека, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе.

Потребность в общении – это стремление к познанию себя и других людей как личностей, стремление к оценке и самооценке. *Конечным продуктом общения является образ другого и образ самого себя.* Потребность в общении проявляется как интерес и внимание к взрослому, стремление показать взрослому свои умения и способности, реакция на оценку взрослого.

На протяжении первых семи лет жизни содержание потребности в общении у ребенка меняется. Вначале это потребность в доброжелательном внимании взрослого, затем – стремление к сотрудничеству с ним,

затем – потребность в уважении, сопереживании и взаимопонимании. Соответственно различают *формы общения*.

Ситуативно-личностное общение, интимно-эмоциональное, с телесными контактами возникает уже в первой половине первого года жизни.

Ситуативно-предметное, деловое – к концу первого года, когда взрослый показывает действия с предметами и одобряет «деловую» активность ребенка.

Вербальное, познавательное общение – вопросы ребенка, рассказы взрослого, чтение книг, разучивание стихов – появляется с развитием речи.

Внеситуативно-личностное, оценочное общение – обсуждение норм и правил поведения, оценка поступков и действий развивается на пятом году жизни.

Внеситуативно-деловое – в различных формах занятий, обучения. Общение в интимных контактах ребенка с родными вырастает до общения в больших системах.

Возникая в разные периоды развития, формы общения в дальнейшем сосуществуют, обеспечивая и эмоциональное развитие, и познавательный интерес, и усвоение сложных форм когнитивных процессов, и саморегуляцию поведения. Важно в свое время обеспечить развитие всех форм общения.

Активность личности – также необходимое условие психического развития. Формы активности могут быть разными. Схематично их можно охарактеризовать так:

- беспорядочные, импульсивные движения плода и младенца;
- манипуляции ребенка с предметами;
- ориентировочная исследовательская активность;
- активность в общении, «приглашение» взрослого к общению в форме плача, просьб, вопросов,

рассказов, шалостей, вызывающих реакцию взрослого;

- виды деятельности, принятые в обществе: игра, учение, труд, общение, спорт, досуговые увлечения и т. д.

Нормально развивающийся ребенок активен. Пассивность – базовый дефект патологического мозга. Социальная среда и созданный людьми предметный мир побуждают, провоцируют, усиливают активность ребенка, а взрослые придают ей социально принятые формы и виды деятельности.

Понимая значение активности, педагоги и психологи представляют ее как принцип развивающего обучения, совершенствуют методические приемы обучения и воспитания. Они предлагают проблемное обучение, дискуссии, исследовательскую позицию в освоении школьных предметов, выбор заданий, сотрудничество учителя и учащихся, ролевые игры и т. д. Сошлемся на один из примеров активизации. А. С. Макаренко, желая повысить ответственность и организованность подростков, предложил на выбор две формы летнего отдыха: экскурсию в Ленинград или поход по берегу Черного моря. Всем хотелось к морю, сам Макаренко был за поход, но горячо доказывал, что в Ленинграде лучше – там исторические места, памятники искусства, а у моря – пляж да солнце, и неизвестно, как обеспечить ночлег и питание. Ребята два месяца убеждали его выбрать море и за это время проработали до мелочей и представили маршрут, места стоянок, расчет питания, ответственных. И Макаренко «сдался», хотя с самого начала считал, что летом лучше море, а зимой – Ленинград. Желание убедить, активная проработка доказательств привели к развитию чувства ответственности и организованности. С этими ребятами можно было идти в поход.

3.3. Нормальное функционирование мозга как условие психического развития

Центральной проблемой возрастной психологии является соотношение биологических и социальных факторов развития. Человек – существо *биосоциальное*, и его психическая деятельность зависит от биологических свойств мозга и всего организма. Однако сами биологические свойства есть результат длительного развития в социальных условиях.

Биология накопила множество фактов о специфических особенностях человеческого организма. Мозг человека, как и всех млекопитающих, состоит из двух систем. Одна воспринимает и перерабатывает раздражения из внешнего мира с участием коры больших полушарий, другая – принимает раздражения изнутри организма и перерабатывает в основном в подкорке, гипоталамусе.

В ходе эволюции млекопитающих соотношение двух систем меняется и все больше увеличиваются структуры внешнего восприятия. *Показатель максимальных девиаций (отклонений) (ПМД)* вычисляют путем соотношения площади новой коры с площадью древней коры головного мозга. У человеческого эмбриона этот показатель в сравнении с ПМД обезьяны вначале меньше, но к концу беременности значительно опережает его и к моменту рождения ПМД человека составляет 155,6, обезьяны – 64,1. У взрослого человека ПМД = 160, у шимпанзе – 74, у макаки – 66. После рождения площадь коры больших полушарий у человека увеличивается в 3–4 раза, у обезьяны – в 1,25 раза. Интенсивное развитие мозга плода происходит у обезьян в начале беременности, у человека – во второй ее половине. И движения развиваются по-разному: у животных раньше перемещение, ходьба, у человека – сначала действия с предметами. Все эти факты показыва-

ют, что биологическая природа человеческого мозга специфична, она изменилась за годы эволюции, приспосабливаясь к условиям социальной жизни.

Огромное значение биологического фактора доказывают такие исследования, когда детеныша шимпанзе попытались воспитывать как ребенка, в таких же условиях (Н. Н. Ладыгина-Котс). Шимпанзе развивался быстрее, раньше стал хватать, бегать, подражать, сопереживать эмоциям человека, исследовать и разрушать. Но ребенок стал *создавать* постройки, сюжеты игры, диалоги, усвоил речь, стал усваивать социальный опыт через язык и предметные действия и далеко опередил животное.

Специфика биологии вида *Homo Sapiens* создает *парадокс развития человека*: самое совершенное существо, «венец природы» рождается слабее других детенышей, долгое время остается беспомощным и не смог бы выжить без заботы взрослого. Л. С. Выготский усматривал в этом особый смысл: сама природа объединяет ребенка со взрослым, создавая условия для передачи и усвоения социального опыта. Взрослый окружает ребенка такими традиционными предметами и раздражениями, которые развивают важные для человеческой жизни ощущения, действия, образы. И если этого не делать, ребенок чувствует дискомфорт и начинает плакать, его *биологическое существо требует социальных контактов*.

У ребенка нет биологической предопределенности поведения, нет врожденных программ, он вынужден учиться. Его приходится учить даже жизненно важным действиям: есть, сидеть, ходить.

Роль биологических факторов проявляется еще в том, что нарушения в развитии мозга ведут к нарушению развития психики. Причины мозговых нарушений плода могут быть различными. Это отравление организма матери курением, наркотиками, алкоголем, лекарствами.

Чтобы представить силу воздействия этих веществ на организм ребенка, надо учесть разницу в массе тела матери и плода при одинаковой дозе вредных веществ в крови. Чем меньше ребенок, тем больше веществ достается ему на единицу веса.

Опасны для плода болезни матери во время беременности. Большинство видов бактерий не проходит через плаценту и не попадает в организм плода. Но вирусы проходят через нее; особенно опасны вирусы краснухи, сифилиса, полиомиелита, разных форм гриппа. Краснуха может вызвать слепоту, глухоту, пороки сердца, повреждение мозга, деформацию конечностей в зависимости от того, на какой период беременности приходится заболевание матери.

Наиболее опасным вирусом, поражающим плод, является вирус иммунодефицита. Среди больных СПИДом быстрее всего увеличивается число детей с пороками рождения. В США таких детей в 1989 году было 547, в 1992 – уже 2000. Через организм матери происходит также заражение плода венерическими болезнями.

Опасным для плода может стать несовместимость крови матери и ребенка по резус-фактору. Часть крови плода «просачивается» в кровеносную систему матери, материнский организм начинает вырабатывать антитела, которые поражают клетки крови плода. В тяжелых случаях это может вызвать умственную отсталость ребенка.

Родовые травмы и прижизненное поражение мозга вследствие заболеваний также может вызвать тяжелые нарушения психического развития.

Приведенные выше данные позволяют понять, что развитие ребенка обусловлено не только генетическим кодом наследственности, но и условиями внутриутробного периода. Уже здесь возможны значительные социальные

влияния, создающие для матери благоприятные условия вынашивания плода: оплачиваемый отпуск, медицинское наблюдение и лечение, психологическая помощь в стрессовых ситуациях.

Всякие изменения общественной жизни, связанные с техническим и культурным процессами, экономическими подъемами и спадом, совершенствованием или снижением медицинского обслуживания, изменяют условия развития психики детей, повышают или снижают их обучаемость, как и их выживание.

Еще более глубокое влияние оказывает социальная среда в процессе развития ребенка после рождения. Понятие «среда» (и даже «социальная среда») изменялось в истории психологической науки. Длительное время этим понятием обозначали ближайшее окружение ребенка: семью и товарищей, круг общения (согласно выражению «В какой среде он вырос»). В современной западной психологии наиболее признанной является четырехступенчатая модель среды У. Бронфенбреннера. Это семья, взаимодействие семьи со школой, традиции и законы общества, государственная молодежная политика. То есть среда представлена как сложные внешние условия развития ребенка.

Принципиально новый смысл вкладывает в данное понятие Л. С. Выготский. Для него среда не есть нечто противостоящее или помогающее развитию. Она – источник развития. Во взаимодействии с людьми (средой) человек становится человеком. Действия взрослого выступают как образцы, побудительная сила, фактор контроля и коррекции действий ребенка. Под их влиянием не только развиваются или угнетаются, но и *создаются способности* как способы психической деятельности: человеческое внимание, человеческая память, речь и т. п.

Для более глубокого раскрытия механизма влияния среды Л. С. Выготский в работе «Проблема возраста»²⁰ вводит понятие «*социальная ситуация развития*»: «к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное... неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте... Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».

В этой ситуации возникают и развиваются *новообразования*, характеризующие перестройку личности в данном возрасте как результат ее взаимодействия с социальной средой. Новые свойства личности «взрывают» ситуацию и знаменуют переход на новый возрастной этап.

Является ли такое толкование полным отрицанием трактовки понятия «среда» других психологов? Полагаю, что нет. Социальная среда действительно накладывает запрет на многие проявления бессознательных влечений, о чем писал З. Фрейд. И действительно влияют на развитие ребенка все четыре формы социальной среды по У. Бронфенбреннеру. Но Л. С. Выготский показал специфическое влияние среды как *взаимодействие* ребенка с другими людьми, а среду – как *источник усвоения новых способов познания и поведения*.

Биологические свойства нервной системы ребенка, его беспомощность создают особые условия *открытости* для усвоения беспредельного содержания родовой куль-

²⁰ Соч. Т. 4. 1984.

туры. Усвоения через активную, творческую, преобразующую деятельность самого индивида. В тех же условиях, в той же среде могут сложиться разные формы взаимодействия и разные траектории развития.

Обобщая диалектико-материалистическое понимание психического развития, необходимо подчеркнуть, что сущность его составляют качественные изменения в познавательных процессах, поведении и свойствах личности. Причиной, вызывающей изменения, является «присвоение» социального опыта по механизму интериоризации, когда «природной» активности ребенка взрослый придает социальный смысл и значение, и ребенок, повторяя ситуацию, усваивает смысл движения, слова, поступка. Движущими силами развития служат противоречия между желаемым и возможным, между старым и новым опытом. Условием преодоления противоречий, условием развития является активность самого человека под влиянием примера других людей и при нормальном функционировании мозга.

3.4. Периодизация возрастного развития

Возрастные периоды определяются в соответствии с общей концепцией психического развития в представлении конкретного автора. Это можно было заметить из материалов по истории психологии. У разных авторов возрастные периоды почти совпадают, а трактовки существенно отличаются. Периоды намечены эмпирически по формам организации и воспитания детей: грудной или младенческий, дошкольный, школьный.

Л. С. Выготский предлагает положить в основу периодизации два показателя: *динамический и содержательный*. Первый характеризует периоды как спокойные, литические, или как бурные, критические. Второй показатель выражает, какие психологические новообразования

возникают в данном возрасте. По мысли Л. С. Выготского, каждая функция, каждое свойство личности возникает и достигает пика развития в свои календарные сроки, когда период созревания организма и формы взаимодействия со средой совпадают. Это оптимальный период развития функции. А дальше она затухает и уже не является главной в структуре личности.

Развивая эти идеи, А. Н. Леонтьев предложил деятельностный подход к периодизации развития. Базовым стало понятие *ведущей деятельности*, то есть такой формы взаимодействия со взрослым, которая наибольшим образом обеспечивает развитие ребенка в данном возрасте, в соответствии с процессом созревания его организма. В одном возрасте ведущим является интимно-эмоциональное общение, в другом – игра, в третьем – учение.

Этот подход развивает Д. Б. Эльконин. В работе «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (1971 г.) он показывает два уровня усвоения социального опыта: опыта взаимоотношений и опыта представлений, способов, знаний.

Соответственно выделяются два типа деятельности:

I – направленная на познание предметов и развитие познавательной сферы и

II – направленная на познание взаимоотношений с людьми и развитие личностной сферы.

По мысли Эльконина, два типа деятельности периодически сменяют друг друга – то один, то другой становится ведущим, определяя характеристику возраста. Противоречия, несоответствие между уровнем развития взаимоотношений с окружающими и уровнем знаний и способов действий приводят к смене направленности деятельности и смене возраста. Так, накопление знаний и умений в младшем школьном возрасте пробуждает чув-

ство взрослости, потребность в изменении отношений с окружающими и переход к подростковому возрасту.

Общая характеристика периодов детства по Д. Б. Эльконину представлена в таблице 2.

Таблица 2

Возрастной период	Ведущая деятельность	Направленность познавательной деятельности	Какая сфера психики преимущественно развивается	Новообразования возраста
Младенческий (0–1 г.)	Непосредственное эмоциональное общение	Познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общении. Эмоциональные отношения
Раннее детство (1–3 г.)	Предметно-манипулятивная деятельность	Познание предмета	Познавательная	Речь и наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст (3–7 лет)	Рольная игра	Познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общественно-значимой и общественно оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст (7–11 лет)	Учение	Познание начал наук, свойств объектов действительности	Интеллектуально-познавательная	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия

Возраст- ной период	Ведущая деятель- ность	Направлен- ность по- знаватель- ной дея- тельности	Какая сфера психики преимущест- венно развивается	Новообра- зования возраста
Подрост- ковый возраст (11– 15 лет)	Деятель- ность об- щения в процессе учения, труда и досуга	Познание системы от- ношений в разных ситуациях	Личностная (потребност- но-мотиваци- онная)	Стремле- ние к «взрослос- ти», само- оценка, подчинение нормам коллектив- ной жизни
Старший школьный возраст (15– 17 лет)	Учебно- професси- ональная деятель- ность	Познание профессии	Познаватель- ная	Мировоз- зрение, профессио- нальные интересы

Проблему периодизации развития нельзя при-
знать до конца решенной. Д. И. Фельдштейн считает
главным в возрастной периодизации показать становле-
ние ребенка членом общества и выделяет две узловые
фазы развития. На первой фазе – от 0 до 10 лет – соци-
ализация и становление личности происходит на уровне
еще не развитого самосознания. Ребенок овладевает
действиями через подражание и усваивает нормы пове-
дения под влиянием оценок взрослого. На второй фа-
зе – от 10 до 17 лет – происходит активное самопостро-
ение личности на основе развития самосознания и в по-

зиции общественно-ответственного субъекта. Однако и Д. Б. Эльконин, и Д. И. Фельдштейн ограничивают периодизацию школьным возрастом, не отражая развития взрослого человека.

Выводы

1. Развитие есть качественные изменения психической деятельности, появление новых форм познания («второе рождение» функций), новых способов саморегуляции поведения и организации личностных качеств.

2. Причиной и источником развития служит усвоение социального опыта, способов познания, деятельности и отношений между людьми.

3. Механизмы социального наследования – интериоризация, подражание, самовоспитание.

4. Движущие силы развития – противоречия между желаемым и возможным, между уровнем знаний ребенка и его взаимоотношениями со взрослыми.

5. Разрешение противоречий достигается при условии активности индивида в общении с более опытными людьми при нормальном функционировании мозга.

6. Мозг человека запрограммирован на усвоение социального опыта, в нем заложена биологическая беспомощность и зависимость ребенка от взрослого, вызывающая их взаимодействие и общение. Характер взаимодействия и взаимоотношений индивида с окружающими создает социальную ситуацию развития.

7. Возрастной период определяется особенностями этой ситуации с учетом таких показателей, как биологические возможности ребенка, характер общения, ведущая деятельность и новообразования, возникающие в данном возрасте.

Практическое задание

1. Изобразите психическое развитие в виде схемы или рисунка, отражая его сущность, источник, движущие силы, условия, основные направления, взаимосвязи с созреванием мозга, стадийность.

2. Проработайте (законспектируйте) названные ниже работы Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина.

3. Дайте определение понятия «социальная ситуация развития».

Литература по разделу

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – Т. III. – Разд. «К теории развития психики ребенка». – М., 1972.
3. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии, 1971. – № 4. – С. 6–20.

Раздел IV

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДО ПОСТУПЛЕНИЯ В ШКОЛУ

В развитии ребенка до поступления в школу выделяют два периода: ранний возраст с подпериодами новорожденности и младенчества и дошкольный возраст с делением на младший и старший дошкольный.

В характеристике конкретных возрастных периодов мы попытаемся сохранить единую структуру изложения материала, выделяя

- *социальную ситуацию развития,*
- *особенности познавательных процессов,*
- *личностное развитие индивидов в данном возрасте.*

Попытайтесь практически осмыслить значение каждого возраста в истории развития личности, представить его особенности, проблемы и специфический ценностный вклад в структуру личности, какой вносит именно данный возраст.

4.1. Психологические особенности преддошкольного (раннего) возраста

В структуре данного возраста выделяют период новорожденности от 0 до 2–2,5 месяцев (у среднеазиатских народов его называют периодом чилля), младенческий период от 2 месяцев до 1 года и собственно ранний возраст от 1 до 3 лет.

Ранний возраст от 0 до 3 лет – период, который больше других привлекает внимание теоретиков. Это

период, когда живой комочек, новорожденный, зримо превращается в человека. И, кажется, легко можно доказать, *как* он превращается. З. Фрейд видит главное в факте грудного вскармливания: младенец сосет грудь матери и тем самым пробуждает либидо и всю бессознательную сферу как основу личности. Э. Эриксон считает важным также отношение матери к ребенку – строгости или вольности в пеленании, режиме кормления и приучении к опрятности, что соответственно определяет у будущей личности организованность, уважение к закону или безответственность. Преувеличенное внимание к раннему детству вызвало даже термин «пеленочная личность».

Психологи бихевиористского направления обнаруживают у младенцев формы индивидуального самообучения на основе классических условных рефлексов и оперантного обусловливания. Ж. Пиаже выделяет действия ребенка как основу формирующегося интеллекта. Л. С. Выготский подчеркивает беспомощность младенца, зависимость от взрослого, который придает символический смысл всему, что видит и что делает ребенок, и тем самым формирует знаковое сознание – основу личности.

Неудивительно, что собран большой фактический материал о развитии в раннем возрасте.

4.1.1. Младенческий возраст от 0 до 1 года

Новорожденность – период критический. Ребенок отделился от матери физически, но связан с ней биологически. Малыш должен привыкнуть к новой среде. Идет построение основных жизненных функций его организма: дыхания, кровообращения, пищеварения и терморегуляции. Устанавливается режим жизни, смены сна и бодрствования. Ему нужна постоянная забота взрослого.

Первые дни ребенок в основном спит, но затем периоды бодрствования становятся более длительными (по мере созревания коры головного мозга), и он открыт для обучения. Взаимодействие с окружающими выражается вначале на основе безусловных рефлексов. Большинство из них утрачиваются к 2–3 или 6 месяцам, каждый в свой срок. Таков, например, рефлекс поиска груди: если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в сторону раздражителя и открывает рот, ищет сосок. Он замечен до 3–4 месяцев. Хватательный рефлекс кисти: если прикоснуться к ладони малыша каким-то предметом, он хватается так крепко, что может 1–2 минуты висеть на нем. Реакция пропадает после 5 месяцев. До 6 месяцев развит плавательный рефлекс: если поместить в воду животом вниз, ребенок совершает координированные движения пловца. Зрачковый рефлекс сохраняется в течение жизни: на яркий свет зрачок сужается, в темноте расширяется. Есть и более сложные сохраняющиеся безусловные рефлексы – пищевые, защитные, ориентировочные. Все это – основа для выработки условных рефлексов, обучения.

Научение наблюдается уже с первых дней жизни. Это рефлекс на позу кормления, на время кормления, то есть на пищевом подкреплении. Однако возможны рефлексы и на ориентировочном подкреплении. Используя способность младенца поворачивать голову, соединили подушку с включателем, и поворот головы влево вызывал зажигание света. Ребенок много раз добивался этого эффекта, поворачивая голову влево. Затем произошло *привыкание* – реакция прекратилась. Но когда свет стал зажигаться от поворота головы вправо, младенец снова стал поворачиваться, но уже вправо. Затем и эта реакция прекратилась. Привыкание позволяет отвлечься от незначимых раздражений (прикосновение ткани, пеленки, например).

Когнитивное развитие в младенческом возрасте выражается в совершенствовании работы зрительного и слухового анализаторов. Ребенок следит глазами за медленно двигающимся шаром или ярким пятном на экране. Прислушивается к звукам. На втором месяце сосредоточивается на лице взрослого.

Началом личностного развития служит появление потребности в общении со взрослым. Это выражено в феномене «комплекс оживления»: приближение матери вызывает бурную двигательную реакцию рук, ног, мимики, голоса. Ребенок явно вызывает, провоцирует взрослого на общение своей активностью. Здесь все комплексно: и узнавание, и эмоциональное отношение, и избирательность общения, и активность.

Ребенок от 2 до 12 месяцев. «Комплекс оживления» – новообразование младенческого периода и переход к возрасту первого года жизни. Ребенок научился общаться, и это создает новую *ситуацию развития*. Он держит голову, уверенно сидит. Его охотно берут на руки, с ним говорят, шутят. Создают мнимые ситуации типа: «Вот я тебя сейчас брошу! – Нет, не брошу, ты мой» или «Ку-ку, нету – вот она», «Забодаю-забодаю!» и т. п. Создание мнимых ситуаций с участием ребенка (хотя бы невольным) очень значимо для психического развития. Оно формирует условные действия и подготавливает идеальный план сознания, специфическую особенность человека. Ему нравятся совместные условные действия. Увидев взрослого-рассказчика, малыш 9–10 месяцев тычет пальцем в ладошку, хлопает в ладоши и поднимает руки к голове – явно приглашает поиграть в «Сороку-сороку» и «Ладушки».

Интимно-эмоциональное общение (с телесным контактом, глаза в глаза) – *ведущая деятельность на первом году жизни*. В ходе общения усваиваются дейст-

вия с предметами – основа диагностики и мониторинга психического развития. В 3–4 месяца появляются хватание и грубые, резкие движения зажатым предметом. В 4–5–6 месяцев предмет переключают, поворачивают, постукивают, тащат в рот. В 6–7 месяцев появляется координация движений двух рук: постукивают друг о друга двумя погремушками, отделяют детали, держа предмет другой рукой, повторно бросают предмет, слушая звук его падения.

Эти *результативные действия* Ж. Пиаже называет *круговыми реакциями*, усматривая в них зачатки интеллекта как предвосхищение результата. (В народной педагогике тоже ценили такие повторяемые шалости. «Разум прорезался», – говорили бабушки).

Во всех этих формах действие остается *одинаковым с любым предметом. Это простые манипуляции*. Но к концу года, в 10–12 месяцев их характеристики меняются, и действие становится специфическим, соответствующим назначению предмета. Теперь не каждый предмет дети бросают или тащат в рот; туфлю приставляют к ноге, а шапку – к голове. Это уже *функциональные действия*. В них выражается способность заметить специфические отличия предмета и специфические особенности действия с ним, это анализ и обобщение через действие, зачатки *наглядно-действенного мышления*, которое ярко проявляется в период от 1 до 3 лет.

Когнитивное развитие малютки проходит в общении со взрослым. Появляется предметность и константность восприятия, узнавание. В 4–5 месяцев ребенок отличает своих от чужих и не пугается, если мать надела гигиеническую маску. Он смотрит тревожно, но срывает повязку и улыбается – узнает. Свойства предметов начинают выделяться не только через действия, но и в зрительном восприятии. Появляется также реакция на сло-

ва взрослого, зачатки *понимания речи*. Реакция на речь наблюдается уже в 2,5 месяца в виде повышенного возбуждения в речевой слуховой зоне коры головного мозга. Ребенок реагирует вначале на интонацию и мимику взрослого. Если строго «пристыдить», может заплакать. Около полугода начинает гулить, лепетать, повторять звуко сочетания. К 10 месяцам связывает слово и предмет. На фразы типа «Где часы? Где лампочка?» показывает на стену, на потолок. Правда, если предметы поменять местами, все равно показывает на прежнее место, реакция стереотипна.

Внимание вначале выражено как сосредоточение на физиологических процессах, затем – на речи взрослого, на действиях с предметами. К одному году в зачаточном, «натуральном» виде выражены все основные познавательные процессы.

Личностное развитие выражается как привязанность к тем, кто ухаживает, и особенно к тем, кто общается, играет, поднимает ребенка, доставляет новые впечатления. Без такого внимания взрослого резко снижается активность малютки и темпы развития. Дефицит общения может вызвать эффект *депривации* и почти невосполнимые потери. В нормальных условиях во II полугодии возрастает активное подражание взрослому в мимике, интонации, движениях. Появляются эмоциональные предпочтения, чувство привязанности и мимика, выражающая эмоции. Взрослый развивает и провоцирует выразительность эмоций, предлагая «Покажи, как папу любишь», или «Погрози собачке: Ну-ну тебе!» и т. д.

К концу первого года жизни складывается *новообразование – взаимодействие ребенка со взрослым*: совместная игра, создание мнимых ситуаций, в которых ребенок участвует всем туловищем, а взрослый придает движению

символический смысл («зайчик прыгает»), выполнение просьб взрослого типа «Покажи, где...», согласованные действия при одевании, питании. Активность ребенка настолько выразительна, что взрослому приятно с ним возиться, тискать, разговаривать, насыщать действия символическими значениями.

В 10–12 месяцев ребенок начинает ходить и пытается действовать самостоятельно. Не ждет, пока вы покажете ему предмет, а берет его сам. Это создает *кризисную ситуацию* – непослушание малыша и грубость взрослых. Он подходит и открывает кастрюли, двери, печь и плачет, «возмущается», когда ему не позволяют что-то брать или делать. Так начинается новый период – собственно ранний возраст. Переход к нему – кризис первого года жизни: послушание, стремление к собственным действиям.

Способность к передвижению, являясь физическим свойством, вызывает психологические следствия.

4.1.2. Ребенок от 1 до 3 лет. Ранний возраст

Социальная ситуация развития отличается тем, что *ребенок отделился от матери биологически, но зависит от взрослых психологически*. Зависит от их внимания, одобрения, образцов действий. Его бодрствование продолжится 2–3–4 часа и максимально насыщено действиями. Любит прогулки, прыжки. Не сидит без движения. Но вместо разрушительных действий взрослые предлагают ему обыгрывание предметов и игрушки. В народной педагогике принято показывать, как скатывается шарик или картофелина с головы, с ладошки, колена, плеча, под платьем по спине, по груди у ребенка, и он подолгу занят предметом. *Это новая ведущая форма активности – предметные действия*. Вместо смены объекта меняются действия с ним. (Ярко выраженная *аккомодация* в терминологии Ж. Пиаже).

Затем взрослые покажут соединение предметов: на картошку повяжут тряпочку-бантик («Ах, как красиво»), покрутят ее в пиалочке – «танцует», спрячут за занавеску («ку-ку – вот она!»), повезут на листе бумаги – «поедем», вырежут ей мордочку, прикрепят спичками ручки, уложат спать, покормят, поведут гулять – одушевляют ее, говорят за нее и т. д. Это уже новый прием – *изменение функций предмета, основа игровой деятельности*.

Общение становится *ситуативно-деловым*. Ребенку больше нравится игра со взрослым в предметы, чем просто телесный контакт, он слезает с колен взрослого и несет ему игрушки, провоцируя показ новых действий. И сам изобретает действия, ждет поощрения взрослого. Поведение ребенка деловое, даже озабоченное. Переносит, перекладывает... Вот вытащил шнурок из ботинка, свесил с руки, положил на голову, задевает носом, смеется, повесил на плечо, на карандаш, карандаш воткнул в замочную скважину, и шнурок остался висеть на карандаше – ребенок ликует: О-о! Показывает всем, приплясывает. Его привлекает новизна впечатлений, он *сам* создает эти впечатления *своими* действиями, *сам* познает свойства предметов. Но лишите его вашего внимания, одобрения – и активность резко снижается, развитие затормаживается. Тем более если звучат запреты: не бери, не таскай, каждой вещи – свое место и т. п. Приходится капризничать, плакать, добиваться своего криком (негативная зависимость, по Р. Сирсу).

В оптимальных условиях складывается *новообразование раннего детства – самостоятельная игровая деятельность*, подготавливая переход к дошкольному детству.

Не менее важное значение для формирующейся психики ребенка имеют *функциональные орудийные дей-*

ствия, в которых заложен опыт использования предметов по назначению. Этот опыт передает взрослый. Ребенок долго может стучать ложкой по столу, по полу, но научиться есть ложкой может только по примеру взрослого и в результате обучения. При этом складывается не только моторный навык, но и установка на то, что каждый предмет имеет какое-то назначение. Установка помогает перенимать социальный опыт и ориентироваться в предметно-социальной среде.

Когнитивное развитие связано с предметными действиями, они становятся основой запоминания, ассоциаций. Увидев приготовления к обеду, дети отправляются к раковине мыть руки, увидев совочек, несут его к песочнице и т. д. Усваивают через действие навыки – *моторная память*, запоминают многообразие предметных действий и действий самообслуживания. Они умеют натягивать штанишки, рубашку, шапку, контролировать физиологические отправления. Однако навыки еще очень неустойчивы. Новая обстановка, утомление, заболевание, перевозбуждение могут легко разрушить моторные и гигиенические навыки ребенка. Тормозные процессы еще очень слабы, условное торможение складывается к 3 годам. Так, привыкание к детскому саду сопровождается обилием мокрых штанишек, а при тяжелых заболеваниях ребенок может даже разучиться ходить. Запоминание требует многократных повторений, и эти повторения нравятся малышу (одни и те же сказки, песенки слушают по много раз). Без повторения все это быстро забывается.

Действия способствуют развитию *константности восприятия*. При переносах, перекладываниях образ предмета меняется, но он воспринимается прежним благодаря действию. Перенос одного действия на разные предметы приводит к обобщению и классификации.

Стул, скамейку, диван и ступеньку ребенок называет [са]диська, – то, на что садятся. Чай, сок, воду – питька, – то, что пьют и т. д.

Мышление малыша называют *наглядно действенным*, поскольку мыслительные операции включены в действие. Это сенсомоторный интеллект, по Пиаже. Понимание причинно-следственных связей происходит также в общении со взрослым. Ребенку раскрывают причины: «Видишь, испачкалось, – нельзя бросать!», подсказывают решение практических проблем: «поверни коробку, тогда пройдешь» и т. п. Вот мяч закатился под шкаф, и ребенок никак не может достать его рукою. «Чем еще можно достать?» – спрашивает взрослый. И малыш тут же догадывается: «Кочерегом!» – бежит и приносит палку, достает мяч.

Как справедливо подчеркивал И. М. Сеченов, с самых ранних пор ребенку преподносят делом и словом огромные глыбы чужого опыта, снимая с его хрупких плеч необходимость дознавания собственным трудом.

Речь многие психологи считают ведущей линией психического развития в раннем возрасте. Этот возраст – сензитивный период в ее развитии. Со времен В. Штерна различают активную и пассивную формы речи: говорение и понимание. Понимание наблюдается раньше, оно включено в действие, ребенок на слова отвечает действием. «Поддай мне ложку», – дает. «Где у нас шапка?» – несет. И кажется, что ребенок все-все понимает. Однако исследование Л. С. Славиной²¹ показало, что он понимает в *конкретной наглядной ситуации на основе восприятия и представлений памяти*. Труднее всего понять речь – рассказ о том, чего сам не видел, здесь требуется опора на воображение, и Л. С. Славина относит появление такой способ-

²¹ Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.

ности к 2,5 годам. А как же книжки читать, песенки, сказки сказывать, – после 2,5 лет? Так можно грубо нарушить, задержать психическое развитие.

В народной манере сказывания сюжет подается через условные изобразительные действия. Взрослый сам показывает действия и ребенка просит: «Покажи, как...» дед бил яичко, как баба била, как мышка бежала, хвостиком махнула, как плачет дед, как плачет баба, как утешает их курочка Ряба. То же – как репку тянут-потянут, как на лошадке скачем по ровной дорожке, по кочкам – бух! Как Мишка косолапый по лесу идет... Ребенок улавливает главное – действие, и такой рассказ понятен уже в полтора года.

Условное действие – начало воображения. Взрослый побуждает ребенка изображать, как Мишка косолапый ходит, как киска мяукает, зайчик прыгает.

Некоторые дети отлично поддерживают диалог с помощью условных изобразительных действий. «Пойдешь в ясли?» – кивает. «А реветь будешь?» – кивает. «Покажи, как будешь реветь», – морщится и хнычет на потеху взрослым.

Возможности условных действий ограничены, и ребенка побуждают к активной речи. Трудности речи – это трудности обобщения словом и трудности произношения звуков, а затем и связывание слов в предложения (семантическая, фонетическая и грамматическая стороны речи). Смысл слова усваивается на основе обобщений в действии. Фонетический барьер преодолеть помогают пальчиковые игры. Стигание-разгибание пальцев по отдельности совпадает с умением произносить звуки речи, подчеркивает М. М. Кольцова («Ребенок учится говорить», 1977). Такая же примета у кыргызских бабушек: дитя играет пальцами – скоро заговорит. Но главное условие развития речи – активное общение со взрослым, четкая дик-

ция взрослого, богатый впечатлениями «фон» общения, когда есть о чем поговорить. В условиях яслей негативными факторами выступают нежелание ребенка общаться с новыми людьми и общий шум в группе. Снять оба этих препятствия помогает организация предметно-игровой деятельности, которая привлекает даже замкнутого ребенка.

Грамматическими формами языка начинают овладеть тогда, когда пытаются выразить отношения: временные, причинно-следственные, сходство и т. д. Вначале фразы состоят из слов-корней и звукоподражаний: «дя Во др-др-др» – дядя Володя включил мотор. Это *автономная речь*, особая у каждого ребенка. Постепенно (с поправками взрослых) речь становится более полной и связной, используются многие грамматические значения. Ребенок обобщает грамматические формы и самостоятельно применяет их, зачастую неудачно и смешно: ножом – ложком – лопатом, летчик – воротчик – посудчик... Эти особенности речи детей великолепно показаны К. И. Чуковским в книге «От двух до пяти».

В течение раннего детства ребенок проделывает грандиозную работу по усвоению родного языка. Его словарный запас к 2 годам – 300 слов, к 3 – до 1500.

С развитием речи начинается заучивание стихов – начала словесной памяти.

Развитие речи теснейшим образом связано с процессами созревания коры головного мозга. Назойливые резкие поправки могут вызвать у ребенка заикание и нежелание общаться. У леворуких детей переучивание на праворукость вызывает временную задержку речевого развития.

Усвоение языка меняет для ребенка картину мира. Выделяются категории предметов и явлений, причем такие, которые стали важными в опыте этноса. У северных

народов много слов, обозначающих снег, у кыргызов – много обозначений степени родства и т. д.

В условиях разноязычной среды общения в яслях, а иногда и в семье возникает проблема усвоения второго языка в раннем возрасте. Со времен С. Л. Выготского советскими и зарубежными психологами доказано, что малыши могут усваивать параллельно два языка при соблюдении принципа «одно лицо – один язык». Так, в исследовании Р. Имедадзе в семье мама и няня говорили только по-русски, папа и бабушка – только по-грузински. И ребенок стал произносить слова на двух языках, а к 3 годам даже поправлял взрослых, если они допускали ошибки на одном из языков.

Армянские психологи (Э. Александриян) решали проблему двуязычности в условиях яслей. Часть персонала (до обеда) говорила с детьми по-русски, другая часть (после обеда) – только по-армянски. Смены менялись местами, но и в другое время воспитатели говорили только на «своем» языке.

Аналогичную схему двуязычного воспитания внедряют в Кыргызстане западные благотворительные организации: в детском саду одна смена воспитателей говорит по-русски, другая – по-кыргызски. То же – английский и русский и т. д. Главное, чтобы каждый из взрослых поддерживал потребность ребенка в общении – основу речевого развития. В условиях дошкольного учреждения в период адаптации и становления речевых контактов лучше общаться на родном языке ребенка. В семье же можно и целесообразно сразу говорить на двух, по принципу «одно лицо – один язык».

Итак, ранний возраст – период становления познавательных процессов на основе действия. В действиях складывается константность восприятия, сосредоточенность внимания, моторная память и обобщения, умение

изображать. Усвоение речи создает категории предметов, упорядочивает картину мира.

Личностное развитие в раннем возрасте. Уже после рождения дети обнаруживают индивидуальные особенности. Одни подолгу спят, другие – беспокойные – плачут, не засыпают. Одни сосут жадно, активно, другие – не спеша, спокойно. Одни охотно общаются со всеми, другие не хотят идти на контакт, особенно с посторонними. На фоне индивидуальных различий формируются личностные качества, но здесь уже вступает в силу механизм социального наследования. По Л. И. Божович, две базовые потребности направляют личностное развитие: потребность в новых впечатлениях и в самоутверждении, признании. Первая – проявляется в любознательности, стимулирует развитие познавательных процессов и общение со взрослым, источником новых впечатлений. Вторая – стимулирует собственную активность ребенка, выдумки, проказы, изменение окружающего, стремление заслужить поощрение взрослого. Без внимания взрослого ни одна из потребностей не получит должного развития, но с его поддержкой появляется *любопытность* как личностное качество. Рассказы становятся средством, с помощью которого можно успокоить плачущего, заставить быстрее есть, отвлечь от боли, страха и капризов. Ритм, интонация, сочувствие рассказчика и телесный контакт с ним помогают ребенку овладеть своими эмоциями. Вот он расшиб колено и плачет, взрослый начинает поглаживание – «заговор»: «У собаки заболи, у бегемота заболи, у цыпленка заболи...» – «У цыпленка не надо, он маленький», – останавливает ребенок и уже не плачет, отвлекается. *Спокойное поведение* – ценная личностная особенность.

Еще большее влияние на личность оказывают действия с предметами. Навыки самообслуживания и гигие-

нические навыки создают *основу волевого поведения*. Надеть или снять колготки, маечку, куртку – это действие, требующее усилий и координации движений. Э. Эриксон особо выделяет значение гигиенических навыков. Умение регулировать свои выделения поощряется взрослыми и вызывает чувство радости, даже гордости у ребенка. Он держится с достоинством, самостоятельный человек. Иначе – развивается чувство стыда и вины, попытки скрыть свой «грех», зависимость.

В предметной игре развивается творчество, выдумка, умение использовать предмет в разных функциях. Кольцо становится то шапкой на голове, то сумкой на руке, то окошком, то тазиком для куклы. И всякое «применение» вызывает радость и гордость: «Смотрите, о!», появляется *эмоциональная реакция на похвалу и стремление к успеху*.

Принимая во внимание то, что в серьезных тестах на креативность взрослым предлагается придумать необычное применение знакомого предмета, можно понять значение детской игры с полифункциональным использованием предметов как *основу развития творческих способностей* в раннем возрасте. Увлечение игрой помогает спокойно переносить удаление матери. Это показатель нормального развития ребенка до 3 лет (по Э. Эриксону).

Речевое общение со взрослым порождает *новые эмоции*: жалость, сочувствие, желание поделиться, привязанность к родным и товарищам. Отношение к людям становится избирательным. Вспомните у Чуковского знаменитое изречение ребенка: «Я не тебе плачу! Я плачу бабуле, а ты отойди!».

Итогом личностного развития становится возросшая самостоятельность ребенка в желаниях и поступках, способность противостоять предложениям взрослого, за-

явить «Я сам!», «Нет!», «Буду!» и т. п. К сожалению, «я сам» не относится к уборке игрушек или самообслуживанию. Чаще всего это желание делать не так, как велят. Даже в игре это заметно. Мальчик «укладывает» зайца и изображает диалог: «Бай-бай надо! – Нет, тпруа надо! – Бай-бай! – Нет, тпруа» – и так много раз. Непослушание показывает развитие собственных намерений, самоорганизации поступков, и в то же время обостряет отношения со взрослыми. Таков *кризис 3 лет*, переход к дошкольному возрасту.

Взрослому надо быть весьма изобретательным, чтобы держать поведение ребенка в социально-принятой норме. Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются приемы, основывающиеся на воображении, народные приемы: «Домой пора с улицы! – Нет!.. – А там, наверное, дедушка пришел, музыку будет играть, а ты будешь танцевать. Покажи, как будешь танцевать, ля-ля-ля? Пойдем домой». – Идет.

Действенными становятся также идеальные образы хорошего мальчика (девочки). Обращение «Ты же хороший мальчик, успокой ручки, не балуйся» помогает ребенку овладеть своим поведением.

Так же эффективны картины возможной похвалы, в форме которой подаются требования взрослого: «Мама придет, скажет: «Заснула моя доченька! Она ручки под щечку положила (ребенок кладет руки под щечку), ножки успокоила (перестает двигать), глазки закрыла (закрывает) и заснула, моя умница!».

Без таких подходов родители усиливают нажим, могут отшлепать, поставить в угол. Именно к 3 годам дети узнают телесные наказания. Но перспектива вырастить забитую личность вряд ли привлекает даже строгих родителей. Самое интересное в том, что дети раннего возраста не помнят, *за что* их наказали и *как надо было*

сделать. Хотя факт наказания помнят долго и боятся взрослого.

Итак, за три первых года жизни ребенок превратился из живого комочка в самостоятельную личность со своими стремлениями, умениями, манерой поведения, личностными привязанностями и идеальными образами. Такое превращение произошло под влиянием взрослого в форме создания предметной среды, показа и поощрения определенных способов действий, формирования основ воображения и образного плана сознания. Во взаимодействии со взрослым ребенок становится все более умелым и самостоятельным в помыслах и, наконец, демонстративно отделяется – «Я сам!». Вместе с тем на основе действий произошло развитие познавательной сферы. Появилось константное восприятие, словесная память, воображение, основные мыслительные операции. Ребенок отделил предметы от действий, выделил себя из окружающего мира, *у него появилось самосознание – основное новообразование раннего возраста.*

Практическое задание

1. Назовите 3–5 способов, которыми можно успокоить плачущего ребенка 6 месяцев, 2 лет, 3 лет. Дайте теоретическое обоснование, почему ваш прием должен быть эффективным, то есть какие свойства психики ребенка обеспечат успех.

2. Дайте характеристику сенсомоторного интеллекта.

3. Приведите примеры формирования отдельных познавательных процессов; восприятия, памяти, воображения, речи, мыслительных операций: какие изменения в них производят предметные действия и какие – речь.

4. Назовите обстоятельства, которые вызывают кризис 3 лет. Условия его преодоления.

5. Законспектируйте работы Л. С. Выготского и М. И. Лисиной из приведенного ниже списка.

4.2. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте (от 3 до 6–7 лет)

В этой главе попытаемся проследить:

- как изменилось взаимодействие ребенка со взрослым после кризиса 3 лет,
- как познавательные процессы ребенка обогащаются сложными способами познания и становятся развернутыми во времени,
- как складывается иерархия мотивов и саморегуляция поведения ребенка,

а также уяснить развивающее значение видов деятельности и психологическую структуру готовности детей к обучению в школе.

4.2.1. Социальная ситуация развития дошкольника

Дошкольный возраст настолько насыщен событиями и значимыми изменениями в психике ребенка, что весь период подразделяют на младший дошкольный возраст 3–5 лет и старший дошкольный – 5–7 лет.

Ребенок-дошкольник владеет ходьбой, речью, круг общения его расширяется стремительно, у него появляются *товарищи* по играм, с ним общаются соседи и даже *посторонние люди*: водитель, врач, продавец, парикмахер... (У. Бронфенбреннер, наблюдая такие контакты с посторонними, заметил: «По-видимому, воспитание детей – любимое национальное занятие у русских»). В результате у ребенка складывается *образ взрослого в его социальной функции*. Даже мама уже не «ты-мама», а мать

какого-то ребенка; у игрушки-котенка тоже есть мама-кошка. Взаимодействие со взрослым переходит *из плана предметного в план отношений*. И моделью отношений становится *сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность ребенка-дошкольника*. Часто можно слышать предложения типа: «Давай, я буду мама, а ты – дочка. Дочка, иди в угол!». И даже игрушки не нужны, чтобы выразить отношения.

Развиваются новые формы общения и основные виды деятельности: игра, учение, труд, и каждый из них вносит свою долю в формирование личности дошкольника.

Интимно-эмоциональное и ситуативно-деловое общение, сложившиеся в раннем возрасте, все еще важны для ребенка, радуют его. Вот подходит внучка к дедушке. – «Что ты хочешь, маленькая?» – «Чтобы на ручки взял». Дед берет на руки. – «А еще что ты хочешь?» – «Чтобы обнял». – «А еще?» – «Чтобы поцеловал меня!» – Все существо ребенка тянется к ласке, как к солнышку.

Но появляются новые важные формы общения. С развитием речи общение становится *информативным, познавательным*. Просто ласки уже недостаточно. Дети начинают задавать вопросы «почему» (их даже прозвали «почемучками»), просят почитать или рассказать сказку. Даже в условиях болезни просят: «Рассказывай еще, а то ухо болеть начинает». Книжка и сказка становятся средством воспитания. «Вот если быстро уберете игрушки, будет минутка сказку почитать», – говорит взрослый, и послушание почти гарантировано. Кроме того, в информативном общении развивается *познавательный интерес*, который подкрепляется новизною знаний, а не чем-нибудь вкусным. На нем будет строиться дальнейшее обучение. Появляется и еще одна фор-

ма – *личностное общение*, вначале *ситуативное* (ждут похвалы за поступок), затем – *внеситуативное*, когда оцениваются качества личности (жадный – добрый) и нормы поведения – «так нельзя». Появляются дразнилки «жадина», «бояка» (трус), а к 5 годам на взрослых обрушивается поток жалоб. Причем в 70–80 % случаев жалуется не обиженный, а поборник соблюдения правил.

Вот забавный случай. Мальчик подходит к воспитательнице: «М. С., а они про вас говорят...» – «Я же сказала, нельзя жаловаться, иди играй!» – Он уходит, а ей хочется узнать, что про нее говорят, и она нарушает запрет, зовет мальчика: «Так что же они говорят?» – «Говорят, вот Она идет, а надо говорить Они идут». – «Иди в группу, я не разрешаю жаловаться!»

Ребенок хочет утвердиться в том, что он считает правильным, и взрослый дает форму удовлетворения этих стремлений – проводит занятия, где сообщается новая информация и стимулируется обсуждение поступков литературных героев. «Кто вам нравится? Почему? Как надо было поступить?» Таковы вопросы-стимулы детских суждений. Постепенно нормы поведения обобщаются, жалоб становится меньше. Занятия строятся на теоретическом материале, переключают интерес ребенка с опыта личного, сиюминутного на обобщенный, социальный, создают базу последующего школьного обучения.

Еще одним важным фактором развития в дошкольном возрасте является *общение со сверстниками*, которое с каждым годом становится все более длительным и содержательным. Вначале это совместные действия с предметами по принципу «рядом, но не вместе». Потом развиваются *формы сотрудничества*: совместно или по очереди выполняют одну операцию; контролируют действия товарища и поправляют его ошибки, помо-

гают в трудоемкой работе, принимают замечания партнера, согласовывают замыслы... Вот все хотят взять красивое ведро – «Давай вместе воду носить! Нет, давай ты принесешь, потом я принесу. Тебе не обидно?» Дети приобретают *опыт руководства и опыт подчинения*, причем лидерство определяется не борьбой за власть, а увлеченностью делом. Но в старшем дошкольном возрасте может проявляться и ревнивое отстаивание собственной позиции лидера, и реплики «Слушай меня!», «Ты не командуй!», «Я с тобой не играю». Требуется педагогическое внимание к взаимоотношениям детей, организация их взаимодействия.

Генетически ранней формой общения является *подражание*. Оно также меняется в дошкольный период. Малыши копируют внешние черты облика и поведения: интонацию, фразы, выражение нежности, заботы или строгости, грубости. У старших появляются идеальные образы как объекты подражания: заботливая мама, строгий врач, смелый полицейский, трудолюбивый шофер. Ребенок, подражая, принимает роль и передает поведение обобщенно, «как бывает».

Переход от младшего к старшему дошкольному возрасту подготавливается на физиологическом уровне *усилением регулирующей роли второй сигнальной системы*, роли слова в поведении ребенка. Это выражается в интересе к обобщениям, правилам, отдаленным целям и планированию их достижений и наблюдается на *пятом году жизни*. В это время начинают нравиться подвижные игры с правилами. Для сюжетной игры подбирают *определенные* игрушки – планируют игру. У детей появляются главные цели и подчинение прочих желаний, то есть иерархия мотивов. Развиваются произвольные познавательные процессы. Все эти новообразования связаны с речью и зависят от ее развития.

При нормальном развитии в нормальных условиях такие новообразования в комплексе пробуждают *функцию учения*. В старшем дошкольном возрасте дети очень хотят учиться, узнавать, уметь – просят, чтобы взрослые научили их тому, что умеют делать сами. Н. А. Некрасов пишет об этом в стихах: «Как рубишь, как пилишь – им все покажи». И важно развить, поддержать эту функцию, не дать ей угаснуть до школы. А такая печальная перспектива тоже возможна. И тогда на все ваши предложения почитать, смастерить ребенок отвечает: «Не надо. Я устал. Лучше к ребятам играть пойду...». Чаще всего это реакция на грубый нажим взрослого.

4.2.2. Развитие познавательных процессов дошкольника

В дошкольном возрасте велика познавательная активность ребенка, разнообразны формы общения и обучения, в результате чего происходит совершенствование всех психических процессов. Это прежде всего относится к *сенсорному развитию*. У детей снижаются пороги ощущений. Повышается острота зрения и слуха, точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух.

Этому способствует несколько факторов.

1. Ребенок овладевает *перцептивными действиями* и начинает обследовать предметы: обводить их контур пальцами и глазами, примеривать (вкладыши к отверстиям доски). *Рука становится органом познания*. Вместо манипуляций с предметом его начинают ощупывать, выделять детали. С помощью взрослого начинается детальное рассматривание предмета. На основе личного опыта ребенок обобщает некоторые свойства предметов и начинает использовать их для сравнения как эталоны. Это *житейские эталоны*: зеленое – как травка, желтое – сол-

нышко, голубое – небо. На этой основе усваиваются социально принятые, исторически выработанные эталоны. Они выражены в *названиях* цвета, формы, звука, их вводят взрослые. Постоянно на занятиях в детском саду или в семейном общении ребенок узнает формы: треугольник, круг, квадрат, конус, шар, овал. Узнает названия цвета. Все это в действиях он учитывал и раньше, но теперь восприятие становится более точным и осмысленным. Решающую роль в этом играет продуктивная деятельность, сравнение изображения с образцом. С помощью взрослого он начинает выделять звуки речи и место каждого звука в слове. Это достаточно сложное действие, в помощь ребенку взрослый предлагает фишки – предметы, обозначающие звуки с целью материализации их характеристик и порядка расположения в слове. И пока ребенок обозначает гласные звуки красными фишками, мягкие согласные – зелеными, а твердые согласные – синими, он *начинает слышать специфические особенности звука*. Так же знаками-нотами выделяют высоту музыкальных звуков, а расположением нот на «ступеньках» и дирижированием показывают звуковысотные соотношения. В результате ребенок начинает слышать то, что обозначается. Развивается фонематический слух – основа грамотности и звуковысотный слух – основа музыкальности.

Овладение перцептивными действиями и использование эталонов позволяет более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Наряду с этим появляется произвольная регуляризация сенсорных процессов. Дети учатся не только смотреть, но и *рассматривать*, наблюдать. Особенно им нравится наблюдать живое: лягушку, кролика, бабочку. Малыши хотят их потрогать, взять, а старшие дети могут затихнуть и наблюдать, комментировать увиденное.

Восприятие становится *процессом*, а не одномоментным актом.

Психологи специально изучали *восприятие рисунка* детьми как показатель интеллекта. Оказалось, что малыши одушевляют изображение, разговаривают с ним, гладят и т. д. В рассказе по рисунку они вначале *перечисляют* объекты. В 4–5 лет дают описание действий, в 6–7 лет поясняют, дают *интерпретацию* событий. Однако многое зависит от доступности сюжета и интереса к нему. Влияет также формулировка вопроса. «Что здесь нарисовано?» – вызовет перечисление, «Что они делают?» – описание действий, а «О чем этот рисунок?» – интерпретацию.

В рисунке много условностей, и дети не сразу их понимают. Особенно трудно дается им перспектива. Многие до самой школы воспринимают отдаленные предметы как маленькие. Пространственные соотношения они плохо передают и в собственном рисунке. Важные и яркие детали изображают крупнее (очки на рисунке выходят за пределы головы).

Восприятие времени также затрудняет детей. Они не путают события, какие были и какие будут, но слова вчера и завтра часто применяют невпопад. Если давать эталоны времени (песочные часы), у старших детей можно развить чувство времени.

Внимание дошкольника тесно связано с восприятием. Выделение предмета из фона, выделение деталей, сопоставление с эталоном – все перцептивные действия включают внимание и ведут к его развитию. Это видно по качественным изменениям: нарастает устойчивость и сосредоточенность внимания. Дошкольник подолгу может рисовать, «исследовать» песок, играя в куличики или строя домики. Под влиянием новых требований в новых видах деятельности возникает задача не отвлекаться, рассмотреть детально и т. п. Тогда начинают фор-

мироваться специальные действия внимания, оно приобретает произвольный преднамеренный характер – новое качество.

В дошкольном детстве развиваются оба вида внимания. *Непроизвольное внимание* связано с усвоением новых дифференцированных знаний о видах животных, насекомых, цветов, особенностях зданий и т. д. Все это вначале объясняют и показывают взрослые, потом ребенок замечает сам, непроизвольно. То, что объяснили, не только привлекает внимание само по себе, но и служит своеобразным фоном, на котором становятся заметными необычные объекты. Дети замечают новую одежду приятеля, необычные цветы, различные марки автомобилей, новые словечки и фразы. Замечают не только яркое, броское, громкое, но именно необычное – то, чего не было в их опыте. *Внимание теперь зависит не только от свойств объекта, но и от эрудиции ребенка*, и смещение от объекта к субъекту усиливается с каждым годом.

Особенно показательно для развития ребенка внимание к речи – рассказу взрослого. Здесь физические характеристики голоса отходят на задний план, значимым становится содержание, которое понимают на основе опыта. Однако до конца дошкольного детства в организации внимания детей используют интонацию, загадочность, паузы.

Произвольное внимание развивается в ходе целенаправленной деятельности. Цель действия как образ предполагаемого результата побуждает удерживать внимание в течение всей деятельности. Если не получилось то, что задумал, ребенок даже плачет: «Я хотел Буратино нарисовать, а тут корова какая-то вышла!». Можно видеть большую сосредоточенность детей в моменты экспериментирования с предметами, переливания воды. В народе говорят, если затих, – значит что-то затевает.

Если не возникают идеи, ребенок слоняется по группе, задерживая беглый взгляд то на одном, то на другом играющем сверстнике, не пытаясь на чем-то сосредоточиться. Стимулируя замыслы, обогащая предметную среду и возможности осуществления идей, можно добиться значительного развития внимания дошкольника.

Новый источник развития произвольного внимания – *инструкции взрослого* в повседневном общении и на занятиях. При этом взрослый дает не только цель, но и способы ее достижения, порядок действий. Порядок действий контролируется взрослым и под влиянием его оценок превращается в самоконтроль ребенка – акт внимания. Переключение внимания с объекта на способы и порядок действий превращает его в *развернутый процесс самоконтроля*, как его характеризует П. Я. Гальперин. Эта задача посильна дошкольнику в том случае, если промежуточные *действия-цели представлены образцами*. Например, чтобы вырезать колпак (кыргызский головной убор), дети ориентируются на рисунки его деталей, расположенные в последовательности изготовления. И это помогает сохранить внимание до получения результата.

Если порядок действий задан только словесной инструкцией, удержать внимание труднее, для многих детей это непосильно. В качестве теста предложите 5–6-летнему ребенку пойти в соседнюю комнату и *на столе под газетой* взять карандаш. Половина детей скажут «Там нет» – они не могут ориентироваться на сложную словесную инструкцию. В школе таким детям будет трудно.

В организации внимания малышей на занятиях опираются на образы, звуки, изменения голоса, загадочные интонации, привлекая произвольное внимание

«непроизвольными» ориентирами. У старших опорой внимания становятся четко поставленные задачи, соревновательные моменты, дисциплинарные требования, обещание спрашивать. Однако и им нужна «подпитка» внимания яркими, необычными, «непроизвольными» сигналами. Появление Петрушки, Незнайки, задания и вопросы от их имени активизируют детей и помогают организовать внимание.

Итак, в дошкольном возрасте наблюдаются два вида внимания: *непроизвольное – от ориентировочной реакции на сильные раздражители к сосредоточенности на необычном, непохожем, значимом (в зависимости от субъективного опыта) и произвольное – от регулирования действий со стороны взрослого к саморегуляции и самоконтролю в соответствии с целью и принятыми способами действия.* Оба направления только определились в дошкольном возрасте, но в перспективе именно они приведут к развитию внимания школьника.

Развитие памяти. Дошкольный возраст – начало нашей биографической памяти. Мало кто помнит события до 3 лет, зато после 3 – многое помнится достаточно ярко. Это – показатель возрастающей прочности запоминания. Но память ребенка имеет несколько интереснейших особенностей. Во-первых, она *непроизвольна*. Если по вашей просьбе ребенок не может вспомнить, не удивляйтесь, что через несколько минут все ему вспомнится само собой. Во-вторых, это память *ситуативная* – вспоминается не только сюжет книги, но и все сопутствующие объекты, вся ситуация восприятия сюжета. В-третьих, она подчиняется физиологическому *закону силы*, согласно которому из нескольких раздражителей, действующих одновременно, реакцию определяет наиболее сильный. Дети могут вспомнить один яркий образ и забыть все остальное в сюжете.

Например, ребенок рассказывает о посещении театра: «Там так интересно! Большая-большая люстра и огоньки так тухнут, тухнут и все потухли... – А потом? – А потом они потихоньку загораются, загораются, и домой пошли...» После яркого спектакля «Красная шапочка» ждали от детей подробного рассказа. Но... «Там занавес открылся и большая книга на сцене. Так открывается, открывается... И прямо из книги выходит девочка – Красная шапочка... А потом она заходит в книгу и так закрывается, закрывается, и домой пошли». Сюжет сказки потом вспомнится, дети проиграют встречу с волком и сцену волка с бабушкой. Но сразу пересказ у них не получается. При этом малыши не замечают, что пропустили все содержание или переставили события, или включили посторонние моменты.

Можно проследить на примере, как протекает процесс припоминания у 4-летней девочки.

- Скажи, тебе дома читают книжки?
- Нет, не читают...
- А есть дома книжки?
- Нет, совсем нету.
- А вот недавно мама тебе какую книжку купила?
- Невозможно интересную! Там дяденька. Он стал рубашку надевать, и из кармана все посыпалось: и ключи, и деньги. А это оказались брюки.
- А потом что сказано?
- Ничего больше.
- А мама перелистнула листочек – и что там?
- А! Мама сидела на стуле, а я рядом на маленьком стульчике. И она перевернула листок, а там он сел в отцепленный вагон и едет-едет, а все город Ленинград...

Даже наобум поставленные вопросы взрослого заставляют ребенка припоминать. При этом он опирается на целостное, нерасчлененное представление

о том, где сидели, как листали книгу и что было в ней нарисовано. Все включено в рассказ: и то, о чем писал С. Я. Маршак, и то, чего он не писал. Такая ситуативность характерна для биографической памяти и сохраняется всю жизнь. Но для высших форм памяти показательна избирательность и точность. По гипотезе П. Жакне, наша память возникает при необходимости что-то передать другому. Для ребенка такая необходимость может быть смоделирована в игре. З. Истомина предложила игру в магазин, где ребенок должен был приобрести товары десяти наименований, причем эти десять наименований ему называли, и надо было все воспроизвести. Малыш просто ходил «в магазин», называя любой предмет; пятилетние пытались припоминать, замечали, что забыли что-то, а старшие уже просили сказать еще раз, «а то забуду», то есть намеренно старались запомнить. Произвольным становится вначале *припоминание, а затем и запоминание*.

Поручения взрослого, обучение в детском саду и дома, заучивание стихов и песен к празднику – все это тренирует произвольную память. В обучении постоянно подчеркивается порядок излагаемых событий. Каждый прочитанный текст разбирают по вопросам: «О ком прочитали?», «Что о нем сказано?», «Что потом произошло?» и т. д. Закрепляют последовательность действий персонажей. Результаты такой работы можно увидеть, если сравнить рассказы ребенка 4–5 лет о том, что прочитали в группе, и о том, что читали дома. Разница поразительна. Девочка, заверившая нас, что дома у нее и книг нет, и не читают ничего, едва вспомнившая эпизод из «Рассеянного с улицы Бассейной», тут же рассказала нам «Красную шапочку» последовательно и четко. И не удивительно, ведь сказку разбирали в детском саду. Взрослый передает *приемы запоминания и припоминания*, подчеркивает логи-

ческие, а не образные связи. Снова подтверждается тезис Л. С. Выготского о том, что обучение обгоняет развитие и ведет его за собой. К 5 годам усиливается регулирующая роль слова и ребенок начинает все рассказывать последовательно, как надо, а не как пришло на память. Шестилетние дети в пересказах замечают, что «там еще было что-то, но я забыл». Самоконтроль распространяется на умственную деятельность. Непроизвольное запоминание тоже начинает опираться на логические связи.

До конца дошкольного возраста *непроизвольное запоминание на основе активной деятельности остается более продуктивным, чем произвольное*. Дети проигрывают сюжет, раскладывают картинки на группы по содержанию, обозначают фишками персонажи, зарисовывают – и запоминают лучше, чем если поставить специальную цель запоминать. Действия и образы – основа их памяти. Даже повторяющиеся движения, отстукивание ритма помогают запомнить стихи или песни. Однако все большую роль в запоминании даже образного материала начинает играть слово. Об этом свидетельствует остроумный эксперимент Е. М. Борисовой.

Детям показывали картинки, а через некоторое время предлагали узнать их среди других картинок. В первой группе просто показывали, а во второй спрашивали: «Что это?». Среди малышей группы существенно отличались те, кто изображение называли словом (что это?), картинок узнавали больше. Но к 6–7 годам эта разница сглаживалась. Правоммерно предположить, что старшие дети сами называли картинку словом, даже если им не задавали вопроса «что это?». Прием, усвоенный от взрослых, развивает и произвольную память.

Так что же появилось в памяти за период дошкольного возраста? В памяти появилось:

– прочность запоминания;

- опора на логику, последовательность событий;
- отделение запоминаемого от ситуации запоминания;
- элементы произвольной памяти с использованием специальных приемов запоминания: повторение, пересказ сначала, называние образов словом.

Развитие воображения. Воображение можно определить как способность к перекомбинированию информации и созданию новых образов или идей, способность достраивать целостный образ по отдельным его деталям. Воображение позволяет «отойти» от непосредственных впечатлений, создать идеальное, даже несуществующее. «Отлет» от действительности и знание действительности в одинаковой мере необходимы для построения идеальных образов. И эту способность ребенок приобретает не сразу.

В развитии воображения прослеживается закономерность, отмеченная Л. С. Выготским в развитии высших психических функций: зарождаясь в совместном действии со взрослым, воображение становится индивидуальным средством познания реальности через ее изменение. Вначале этот процесс разворачивается на основе действия, а с развитием речи – на ее основе.

Условное действие – генетически первичная «клеточка» воображения, и представление в действии – его первая форма. Однако возможности такой формы ограничены, и все большее место занимает речь как более совершенное средство выражения образов. И здесь еще более заметна роль взрослого.

Взрослый постоянно дополняет деталями то, что ребенок видит или слышит, помогает создавать целостный образ. «Киска говорит: "Мяу, дай молочка"». «Вон туча идет, дождик будет». Такие дополнения увиденного ребен-

нок слышит многократно каждый день. Понимание речи включает представление того, о чем говорят. Трехлетний ребенок сам дополняет увиденное воображаемыми деталями: «Вон папа Кристинки идет. В ясельки идет за Кристинкой. Она побежит к папе – на ручки хочу! Папа возьмет на ручки и они топ-топ – домой пойдут».

Чтобы понять то, что видишь, надо дорисовать картину с помощью воображения, и ребенок постоянно пользуется этим интеллектуальным средством. «Дорисовывает» не только события, но и «нейтральные» предметы, указывая, что облака похожи на собачку, клякса как жучок, арбузная корка – кораблик, витаминные драже – птенчики в гнездышке... Детям предлагают увидеть в пятнах краски на бумаге – то следы зайчика, то огоньки на елке, то цветы на лугу. Опредечивание мазков помогает заинтересовать изобразительной деятельностью.

«Дорисовывание» воспринимаемого проявляется в полифункциональном использовании предметов, когда колечко при смене действия становится то шляпой, то сушкой, то окошечком, то тазиком. У дошкольников замещение более устойчиво. Изображая листком бумаги лед на речке, ребенок просит всех: «Не трогайте, это лед, петушок катается». Предметы-заместители остаются опорой образов воображения в течение всего дошкольного детства. Ими могут быть игрушки, нейтральные предметы и полифункциональные модули, с помощью которых создается игровая среда. Брусok или валик может быть и мостиком, и поездом, и самолетом, но его назначение не меняется в течение игры.

Воображение с опорой на действия и предметы-заместители ярко проявляются в игре и изобразительной деятельности. Создавая бедный, схематичный рисунок, ребенок дополняет его своим рассказом и превращает

в детальную картину: «Это у меня дом, много этажей и кругом дома. У них с этой стороны, как в городе, а с той – деревня. И лес, и грибы, и речка. Вышел – ты в лесу. А с этой стороны машины, здесь воду качают и осторожно – здесь разрыто все!».

В игре воображаемый образ также создается посредством условных действий и предметов-заместителей. При этом ярко проявляются два взаимодополняющих основных механизма воображения: схематизация и детализация.

Схематизация выражается в условных действиях и их переносах на новые предметы, в новые условия. Переносится именно схема, общий рисунок действия, когда ребенок «кормит с ложечки» всех подряд: и кукол, и зверей, и даже машинку. Также всех подряд лечит, водит гулять, всех укладывает спать и покрывает платочком. В результате обобщается игровое действие и сюжет игры.

Но по мере усвоения сюжета начинается **детализация**. Действие разворачивается в цепочку, дополняется репликами, мимикой, интонацией. Девочка говорит кукле: «Как ты неаккуратно кушаешь, все пузечко облила. Давай вытру». В игре появляется артистизм. У игрушек обозначается «характер». Кого-то уговаривают не бояться врача, кому-то многократно повторяют требования и даже наказывают за непослушание. Но как только возникает новый вариант сюжета, его повторяют на разных игрушках и в разных условиях. Действие снова становится схематичным: всем подряд оперируют перелом конечностей или все одинаково едут к морю. Сюжет осваивается – и снова начинается детализация, изображение подробностей, варианты действия.

В дошкольном возрасте складывается и собственно словесная форма воображения, не требующая опоры

в действиях и предметном восприятии. Она ярко проявляется в сочинении рассказов и сказок, рассказах после пробуждения, в пояснениях по ходу игры и т. д. В словесной форме отчетливо выражена основная особенность воображения: «отлет» от реальности и зависимость от нее.

У малышей «отлет» от реальности ничем не сдерживается и фантазия побуждается эмоциями. Сочувствуя герою сказки, они прерывают рассказчика и экспромтом «выдают» свой вариант сюжета со счастливым концом. В драматической ситуации, когда Баба Яга хочет посадить Ванечку в печь и суп из него сварить, ребенок гневно прерывает: «Нет! А папа где был? Папа приехал, как схватил эту Бабу Ягу, вот тебе суп! И ее бросил в печку!». Малыш себя чувствует всемогущим, свободно переделывает сюжеты и верит в них как в реальность. Это порождает детскую ложь и беспочвенные страхи.

Но уже в 4–5 лет картина меняется. Ребенок оплакивает героя, но ничем не может помочь. Возмущается злодейством, сопереживает добру, но не меняет сюжета. *Воображаемые события отделяются от реальных действий.* Теперь сочиняя оправдания, он понимает, что его могут уличить во лжи. Возникает особая сфера воображения со своей логикой развития событий. Дети сочиняют свои сказки на основе сюжетов известных народных сказок, внося в них незначительные изменения. Начинают словами «жили-были», заканчивают – «стали жить-поживать», а в сюжете соединяют две-три известные сказочные коллизии.

Драматические события фантазийных сюжетов могут вызывать сильные эмоции; ребенку трудно затормозить возбуждение, и возникает феномен «неумиравший герой»: волк догоняет зайчика – его убивают камнем – он снова догоняет – его убивают палкой – он снова догоняет

и наконец-то разбивается, упав в пропасть. Трудно отвлечься от яркого образа.

К концу дошкольного возраста фантазийные сюжеты начинают подчиняться логике реальности, причинности. В сказке девочка хочет стать русалочкой. Она ныряет, ныряет, и у нее отрастает хвост. А когда после путешествия под водой ей захотелось к маме, она легла на горячий песок, хвост ее растаял и отвалился. События уже не возникают вдруг, их пытаются объяснить, обосновать, показать предысторию и следствие. Эту тенденцию к логическому развитию воображаемых событий можно заметить и в игре с ее ограничениями «так не бывает», и в интерпретации рисунков.

Таким образом, создание новых образов путем изменения, достраивания впечатлений совершается вначале на уровне условных материальных действий, затем посредством речи с опорой на условное значение материальных предметов – заместителей и наконец без опоры, в чисто словесном плане и с учетом логической связи событий.

Воображение дает ребенку новые впечатления, доставляет радость удовлетворения познавательных потребностей. В это же время ребенок замечает интерес окружающих к его фантазиям и использует воображение для самореализации, самовыражения. Потребность в познании и самовыражении – движущие силы развития фантазии. За период дошкольного детства *воображение складывается как особый познавательный процесс, как основа всех видов творчества: игры, конструирования, рисования, сочинения рассказов и стихов. В повседневном общении оно помогает понять другого, представить его состояние, преодолеть эгоцентрическую позицию.*

Воображение дошкольника в основном произвольное. Однако к 6–7 годам с усложнением деятельности

появляются элементы произвольности воображения в планировании игры, рисунка, в обдумывании конструкций и построек по заданным условиям.

Развитие мышления. В дошкольном возрасте функционируют и развиваются все три вида мышления: наглядно-действенное, образное и словесно-логическое. Каждый из них по-своему обеспечивает установление связей и отношений, обобщение свойств предметов. Это дает детям возможность предвидеть результаты действия, планировать их, находить причины успехов или неудач. Дошкольники выходят за рамки задач, возникающих в собственной практической деятельности. Они любознательны, наблюдают окружающее и начинают ставить себе *познавательные* задачи и рассуждать о причинах и следствиях. При этом малыши обычно видят причину в действиях взрослого, но в 4 года начинают понимать, что причиной могут быть свойства самого предмета: непрочность, отсутствие какой-либо детали. К 6 годам усваивают обобщенные свойства живого–неживого и обосновывают свои суждения: «Почему мамонты сохраняются в вечной мерзлоте, микробы там тоже замерзают?!».

Наглядно действенное мышление обеспечивает решение таких задач, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, направлено на достижение практического результата: доставание, соединение, измерение предмета. Чаще всего решение задачи выполняется путем проб и ошибок по принципу «зачем думать, надо делать». Однако задачи усложняются, и приходится пробовать решить их не реально, а в уме, на основе образов.

Образное мышление позволяет рассуждать о явлениях, находящихся за пределами личного опыта, но образы приносят в эти суждения много внешнего, несущественного. Поэтому основания суждений могут часто

меняться. Ж. Пиаже видел в этом проявление эгоцентрической позиции ребенка. *На вопрос, почему корабль плавает, ребенок отвечает: «Потому, что он большой и сильный».* – *«А лодочка почему плавает?»* – *«Потому, что она маленькая и легкая».* Он не пытается опираться на единые основания для выводов и строит их на видимых свойствах предметов.

Особенностями образного мышления объясняются знаменитые феномены Пиаже о несохранении объема, количества или длины при видоизменении предмета. Даже если ребенок кладет поровну бусин в два одинаковых сосуда, а затем из одного пересыпает в сосуд другой формы, – считает, что количество бусин изменилось. В основе суждений – внешний вид, образ предмета, а операция обратимости не сложилась, мысленно возвратить прежнее расположение и прежний вид предметов он не пытается.

В сознании ребенка не слова-понятия, а слова-представления, *синкреты*, в составе которых *наравне присутствуют и внешние, и существенные черты предмета.*

И все же образное мышление вполне соответствует тем условиям, в которых живет дошкольник. На основе образов происходит классификация и обобщение опыта, отрабатываются основные мыслительные операции, строятся догадки и суждения по аналогии. Опыт образного мышления будет нужен и во взрослых видах деятельности как основа интуиции и творчества.

В русле образного мышления складывается более сложная его форма – *наглядно-схематическая* – как отображение связей и отношений действительности в виде наглядной схемы. Таковы рисунки детей, где нет образа, а есть структура изображаемого: «носик, ротик, огурчик – получился человечек» – наличие частей и их расположение.

Умение пользоваться схемами – большое достижение в развитии мышления. На этой основе можно познавать сложные явления, недоступные образному отражению. Так, дети усваивают соотношение целого и частей, разрезая и соединяя бумажную ленту. Обозначая фишками количество измерений, усваивают зависимость полученного числа от величины мерки. Обозначая на схеме звуковой состав слова, усваивают характеристики каждого звука и его место в слове. И все же это мышление остается образным, наглядным. Ребенок может правильно решить возникшую задачу, но не может объяснить, как это надо делать. Для более продуктивного мышления необходим переход от суждений на основе образов к суждениям на основе знаков – к логическому мышлению.

Предпосылкой логического мышления служит знаковая функция сознания, умение действовать как с реальными предметами, так и с их заместителями, названиями, знаками, рисунками. Вначале слово или знак только сопровождает действия. Чтобы слово стало средством мышления, оно должно выражать *понятие*. Понятия объединяются в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и решать мыслительные задачи без опоры на предметы и образы.

Понятия и связанные с ними логические формы мышления дети усваивают в процессе обучения, приобретения основ научных знаний. При таком обучении особым образом организуют ориентировочные действия детей с материалом. Ребенок получает орудие, средство для выделения определенных свойств предмета и образец действия выделения, а также фиксации результатов действия в схематической форме. Например, для усвоения понятия числа (по П. Я. Гальперину) используют орудие – мерку, действие измерения и обо-

значение результата фишками. При этом мерки отличаются при измерении длины, объема или веса. При сравнении двух измеряемых предметов дети выкладывают два ряда фишек по количеству измерений и сравнивают, одинаковы ли оба ряда фишек, и какой предмет или объем оказался больше. Затем от внешнего измерения переходят к действиям в уме, но, рассуждая о количестве или объемах, имеют в виду возможность измерения. В этом случае ребенок не ошибается в решении задач Пиаже.

При усвоении понятий в рамках логического мышления обязательным становится этап словесных рассуждений, объясняющих основные моменты действия. От рассуждений вслух необходим переход ко внутренней речи, однако в дошкольном возрасте этого, как правило, не происходит. Даже в математике ребенок опирается на образы, и переход к логическим рассуждениям без опоры на образы – сложная психологическая проблема. Попытки ускорить такой переход вряд ли целесообразны. Дошкольный возраст должен способствовать максимальному развитию образного мышления, отводя развитие логического мышления следующему возрастному периоду.

Развитие логического мышления у дошкольников можно проследить²² по их умению замечать нелепости и высказывать критические суждения. Так, 6-летние дети, слушая кыргызские народные шуточные стихи и небылицы, недоумевали, как это *«шагая в свой аил, вспомнил – голову забыл!»*. Так не бывает, без головы не ходят. Последующие стихи такого рода вызвали дружный смех. Дети понимали шутку.

Умение заметить нелепость, несуразицу в рисунке или фразе используется в текстах на креативность

²² Исследование Ж. Джумалиевой.

(способность к творчеству) и логику мышления. Этим способом проверяется и готовность к школьному обучению.

Развитие логического мышления проявляется также в особой познавательной активности, которую Н. Н. Поддьяков называет *«детским экспериментированием»*. Дети 5–6 лет соединяют или разъединяют предметы, чтобы узнать, что получится. Их эксперименты могут быть жестокими: мухе лапки оторвать – полетит или нет? Но чаще они забавны: *«Мы взяли зубной эликсир и одеколон, надо смешать и туда бросить сморщенный овощ, посмотрим, он сможет распрямиться?»*. Конечно, ребенка могут отругать за то, что он берет вещи взрослых. Но нельзя не видеть попытки установить причинно-следственные связи не из пояснений, а *путем собственных познавательных действий*. Жаль, что современная школа не поддерживает это направление в развитии мышления, сосредоточившись на словесных знаниях.

Развитие речи. Дошкольный возраст – период интенсивного развития речи, это время овладения разными способами ее использования, разными функциями речи, время наибольшей чувствительности к языковым явлениям и активного экспериментирования элементами языка, словотворчества. «Взрыв» речевой активности вызван расширением круга общения и области познания мира. Ребенок-дошкольник выходит за пределы узкосемейной среды. Он общается с малознакомыми людьми, с ним разговаривают и гости, и посторонние люди в автобусе, и педагоги детских учреждений, студий, кружков и т. д. Он общается со сверстниками, находит друзей и партнеров по играм, договаривается с ними о замыслах и правилах действий. Все это требует богатой, разнообразной и правильной речи, иначе взаимопонимания не произойдет.

Развитие речи идет в нескольких направлениях.

1. *Обогащается словарь, почти втрое увеличивает-ся запас слов.* Если малыш использовал, в основном, существительные и глаголы, то дошкольник осваивает и прилагательные, и числительные, и наречия, и даже деепричастия, то есть все части речи представлены в его лексике. Он усваивает общие, родовые понятия: одежда, мебель, вещи, транспорт, жилище и др. И в то же время – их видовое разнообразие: колготки, джинсы, ботинки, марки автомобилей, названия цветов. В игре детей слышны реплики типа: «Ты что не едешь, сломался твой *Камаз*? Возьми мой *Мерседес*, ключи в салоне».

По мере усвоения системы родовых и видовых понятий окружающий мир предстает ребенку более упорядоченным, систематизированным.

2. *Усваивается грамматический строй речи.* Слова начинают связываться по законам определенного языка. Появляются падежные окончания, изменения глаголов по лицам и временам, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с соответствующими союзами. В 4–5 лет ребенок проявляет *интерес к звучанию слова*, повторяет фразы, изменяя интонацию, начинает рифмовать, не заботясь о смысле: «майка-майка, капельку бабайка». Замечает сходство звучания слов: «Я знаю три похожих слова, – дом, ДОК и до конца» (ДОК – деревообделочный комбинат). Замечает сходство отдельных элементов слов (суффиксов, приставок, окончаний), обобщает их значение и с их помощью образует новые слова, иногда удачно, иногда смешно. В речи появляются «боязнь» вместо «пугливый», «воротчик» вместо «вратарь». Однако к 6 годам уже преобладают общепринятые слова и выражения. Интерес к звучанию помогает отрабатывать звукопроизношение. Ребенок замечает неправильные звуки в своей речи, сердится, если повторяют его произношение

в дразнилках. Отработка звуков идет как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Часто правильный звук возникает как бы сразу, случайно, хотя этому предшествовали безуспешные попытки повторить его правильно.

Чистота звуков к 6 годам – один из важнейших показателей школьной зрелости.

3. *Осознание звукового и словесного состава речи* необходимо для овладения грамотой и развивается под влиянием занятий. Ребенок практически различает звуки, если их замена приводит к изменению смысла. Но чтобы выделить отдельный звук и его место в слове, надо научиться произносить звуки интонационно подчеркнуто. Например, слово «морж» произнести как «м-м-морж» или как «морж-ж-ж» и сказать, какой звук стоит на первом месте в слове, какой – на последнем.

Так же сложно дошкольнику воспринимать в речи отдельные слова, определить, сколько слов в короткой фразе «Мама принесла землянику». На вопрос, какое слово первое, они отвечают: «Мама принесла землянику».

Специальные занятия и овладение чтением превращает речь в *объект познания*, что необходимо для обучения в школе.

4. *Развитие функций речи.* Ребенок не только усваивает речь, но и учится пользоваться ею. Прежде всего, речь выступает как *средство общения*. Вначале это *ситуативная речь*, то есть сообщение в конкретной ситуации по поводу конкретных предметов в поле зрения. Она понятна участникам данной ситуации и непонятна для посторонних. В такой речи много местоимений «он», «она», «там»: «он туда, и все там бегут». С расширением круга общения ребенок вынужден пояснять рассказ, и указательные местоимения сопровождается названием предметов: «А он, жук, видит...». Постепенно речь становится контекстной и объяснительной, хотя в узком кругу ис-

пользуется и ситуативная речь. В развитии контекстной монологической речи важную роль играет слушание и пересказ книжных текстов, усвоение культурных образцов языка.

Наряду с функцией общения, речь принимает *функцию средства мышления*. В раннем детстве речь и мышление сопровождают практические действия ребенка. При этом слова как будто никому не адресованы, они обозначают действия и их результаты, обращение к игрушкам. «Топ – топ, топ – топ, бух! Упала!» Ж. Пиаже назвал такую речь *эгоцентрической*, как выражение эгоцентрической позиции ребенка. Л. С. Выготский характеризовал ее как думание вслух. В дошкольном детстве эгоцентрическая речь сокращается и переходит во *внутреннюю речь*. В ее содержании все меньше констатации сделанного, а больше планирования действий. *Планирующая функция речи* – важный показатель речевого развития дошкольника.

Таким образом, развитие речи – сложный процесс усвоения словарного и звукового состава и грамматического строя языка, развитие вербального общения и вербального мышления, зарождения внутреннего речевого плана действий и начало анализа языковой реальности.

Речевое влияние взрослых позволяет корректировать и развивать все познавательные процессы дошкольника: направлять внимание, уточнять восприятие и запоминание, строить рассуждения и отделять воображаемое от реального. Многие психологи считают развитие речи ведущей линией психического развития ребенка²³. Однако преобладание речевых форм общения, заучивание стихов и текстов не должно затормаживать детские виды деятельности (игру, конструирование, рисование), иначе ре-

²³ Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка, 1959.

бенок становится похожим на маленького рассудительно-го старичка.

Можно ли охарактеризовать общие особенности познавательного развития ребенка? В каждом познавательном процессе заметно *усложнение, совершенствование способов познания*. От беглого взгляда на предмет ребенок переходит к детализированному восприятию – рассматриванию, выделению деталей, сопоставлению с принятыми эталонами, называнию словом. В мышлении он уже не приписывает неодушевленным предметам какие-то намерения или действия, а пытается выяснить их свойства и причинную связь. И запоминает не отдельные яркие образы, а последовательность событий, целые сказки и развернутые стихотворения. Он очень любит сочинять, но воображаемое и реальное уже не смешиваются в его сознании. Он свободно владеет речью, осознает ее особенности и использует речь не только для общения с другими, но и для регуляции собственного поведения, может сосредоточивать внимание и выполнять инструкцию взрослого.

Сложные способы познания выработаны прежними поколениями и усвоены ребенком в общении со взрослым как носителем социального опыта. Но именно в дошкольном возрасте, к концу этого периода ребенок начинает их использовать самостоятельно, в активной познавательной деятельности.

Практическое задание

1. Составьте таблицу особенностей каждого познавательного процесса у детей 3–4 и 6–7 лет. Можно использовать такую форму.

Особенности процесса	у детей 3–4 лет	у детей 6–7 лет
Восприятия		
Понимания		

2. Определите содержание базовых понятий.

Речь: эгоцентрическая, ситуативная, контекстная, пассивная, активная, внутренняя, диалогическая, монологическая.

Функции речи. Категоризация познаваемого мира на основе речи.

Перцептивные действия.

Эталоны свойств предметов.

Физиологический закон силы и его влияние на познавательную деятельность детей.

Память: моторная, образная, ситуативная, словесно-логическая, вербальная.

Воображение: схематизация, детализация образов. Опора фантазии на предметы и действия. Словесные формы воображения.

Мышление: сенсомоторное, образное, словесно-логическое, детское экспериментирование.

4.2.3. Формирование личности в дошкольном возрасте

Личностное развитие можно рассматривать в разных аспектах:

- содержание внутреннего мира: эмоции и мотивы поведения, самосознание и самооценка, воля и саморегуляция действий;
- структурирование внутреннего мира, определение ценностных ориентаций, выделение главных мотивов и подчинение им второстепенных (создание иерархии мотивов).

Развитие личности – единый и целостный процесс, изменение содержания приводит к изменению структуры.

Достижения раннего возраста позволяют ребенку стать маленьким членом человеческого общества. Суще-

ственно увеличиваются его возможности и возрастают требования к нему со стороны окружающих. Его интересы выходят за рамки узко личного опыта. Он наблюдает отношения и деятельность взрослых и стремится им подражать, осваивает основные виды деятельности – игру, учение, труд. Он действует совместно со сверстниками, учится согласовывать с ними свои интересы и замыслы. Образцы поведения он усваивает не только от близких взрослых, но и от детей, из книг и мультфильмов. Этот комплекс влияний и разнообразная деятельность формируют личность дошкольника. Познание мира, общение, отношения с окружающими пробуждают и развивают новые мотивы, стремления ребенка, его эмоциональную сферу. А развитие воли, саморегуляция действий и иерархическое соподчинение желаний делают мотивы действенными. Поведение ребенка становится личностным, более независимым от ситуационных обстоятельств.

Развитие чувств в дошкольном возрасте связано с расширением круга общения и деятельности. К близким они проявляют *симпатию и сочувствие*, сопереживают, если кто-то заболел, хотят сделать приятное: *«Бабушка, давай я тебе мультик расскажу. Ты же не смотрела, ты же не можешь встать»*. У них появляются привязанность к сверстникам, чувство дружбы, они возмущаются жадностью, несправедливостью, если кто-то обидел другого.

Переживания связаны не только с личными интересами ребенка, но и с интересами товарищей, однако к несимпатичным сверстникам они сами бывают несправедливы. Усвоение норм поведения и оценка со стороны взрослых и сверстников также вызывают новые переживания: *радость, гордость от похвалы* и огорчение, стыд, если делают не как должно. Дразнилки това-

рищей могут доводить до слез. В познавательной деятельности появляются *интеллектуальные эмоции*: замечают смешное, юмор. В сравнении с ранним возрастом чувства дошкольников становятся более устойчивыми и в большей степени влияют на поведение. На основе симпатии, сопереживания появляются *идеальные образы*, которым ребенок активно подражает. Малыши подражают внешним манерам и действиям, а старшие дошкольники могут подражать отношениям и личностным качествам. Так, если ребенок стал непослушным, сказка может оказаться более действенной мерой, чем наказание. Ненецкая сказка «Кукушка» так ярко показывает отчаяние непослушных детей, которых покинула обиженная мать, что после чтения несколько дней дети предельно внимательны к своей матери и послушны. В такой же мере сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» вызывает глубокое сочувствие героям и заметно изменяет отношение детей к своим братьям и сестрам. На основе сопереживания происходит личностное включение в сюжет и желание перенять качества симпатичного героя:

И Иван-царевич

Это будто я.

И. Суриков

У детей выражена эмоциональная реакция на интонацию и мимику взрослого, своеобразное *заражение эмоциями*. Так, если взрослый периодически восхищается игрушкой Чебурашка и с умилением смотрит на нее, можно ожидать, что дети охотно будут играть с нею и даже захотят к Новому году выступать в костюме Чебурашки. На механизме эмоционального заражения основаны многие народные традиции. В кыргызской народной педагогике каждый успех в жизни младенца (40 дней жизни, стрижка первых волос и ногтей, первая

рубашка, первые шаги) сопровождается такими торжественными ритуалами, пожеланиями, угощениями, что и присутствующие дети проникнутся любовью к малышу. Так передается отношение к ребенку, как к великой ценности.

Типичны случаи, когда тревога взрослых по тому или иному поводу вызывает *переживания страха у детей*. Вызывают страх и специальные запугивания (в «воспитательных» целях). Н. Носов великолепно описывает такие ситуации в рассказах «Так шутили в старину». В старшем дошкольном возрасте дети достаточно умны, чтобы не верить в приход волка или дяди с мешком. И все же это вызывает у них тревогу.

У старших детей появляется страх за других, за тех, кого они любят. Это особая форма сочувствия. Для старшего дошкольника характерно умение в какой-то степени управлять своими эмоциями, не плакать по пустякам. Они могут сдерживаться, даже когда огорчены. Особенно это заметно у тех мальчиков, которым внушали, что мужчинам плакать неприлично. Во время прививок в детском саду дети с гордостью рассказывают, что не плакали, совсем не боялись, хотя, конечно, побеждали страх.

Итак, развитие эмоций проявляется в том, что:

- переживания вызываются событиями за пределами личных интересов и личного опыта ребенка: сопереживание близким и литературным персонажам;
- обогащается палитра чувств по мере развития деятельности и общения (гордость, стыд, юмор, достоинство, страх);
- дети пытаются сдерживать, контролировать свои эмоции;
- они подвержены эмоциональному «заражению».

Развитие мотивационной сферы тесно связано с эмоциями. Симпатии, интерес к миру взрослых вызывает *мотив делать, как взрослые, добиваться их расположения*. Этот мотив порождает многие поступки детей и формирует игровую деятельность. В игре ребенок чувствует себя взрослым. Вместе с этим формируется *мотив заслужить признание сверстников*. Дети очень огорчаются, если их не принимают в игру, однако у них еще не всегда получается изменить свое поведение под влиянием критики товарищей. В процессе общения складывается *мотив самолюбия, самоутверждения*. Он может проявляться в капризах, упрямстве, вздорности, претензиях на главные роли. Но этот же мотив проявляется в здоровой состязательности, стремлении сделать лучше других (пробежать, нарисовать, предложить игру и т. д.). В этом случае ребенок проявляет максимальную активность. Развить социально принятые формы самоутверждения – задача воспитания.

Познавательная активность ребенка связана с мотивом *любопытности*, интереса к знанию. Воспитатели эффективно используют этот мотив, например, обещая почитать книжку в качестве поощрения за хорошие поступки.

Требования и оценка поступков создают мотив *делать правильно*. Часто от шестилеток можно слышать просьбы: посмотрите, я правильно вырезал, у меня *так* получается? Они делают замечания товарищам и даже жалуются на них, добиваясь, чтобы и те делали правильно. Этот мотив создает ориентацию на оценку и служит важным показателем готовности к обучению в школе.

Наряду с развитием многообразия мотивов важнейшим достижением личностного развития дошкольника является их *структурирование, соподчинение*. Иерархию

мотивов А. Н. Леонтьев называл «узелки личности». Ребенок в 5–6 лет способен ради чего-то важного, приятного потерпеть неприятное, неинтересное, отвлечься от неважного. Расстаться с игрушкой или картинкой, чтобы его не считали жадной. Сдерживать слезы, чтобы не дразнили: «Мало-мало, кусок сала». Быстро поесть или одеться, чтобы первым занять качели и т. д.

Соподчинение мотивов – важнейший механизм саморегуляции поведения. Можно предложить научиться вести себя хорошо (быстро убирать игрушки, не затягивать обед, помогать друг другу одеваться) ради того, чтобы устроить дальнюю прогулку (в поле, в «зеленый театр тишины»). Это задача на самоконтроль, и она уже по силам дошкольникам.

Таким образом, в дошкольном возрасте появляются основные мотивы человеческой деятельности: стремление к знанию, к самоутверждению, к признанию и, что особенно важно, стремление делать правильно. Мотивы еще не всегда устойчивы, не вполне осознаны, но уже складывается соподчинение, иерархия мотивов и главным из них становится стремление делать правильно.

Развитие общения. Источником личностного развития ребенка служит общественный опыт, который в процессе общения передается взрослым в виде эталонов, образцов поведения. Содержание усваиваемого опыта и степень его обобщенности зависит от формы общения. Рассматривая общение как передачу социального опыта, советская психология исследовала в основном общение ребенка со взрослым.

Однако в последние десятилетия было замечено огромное влияние *общения со сверстниками* на личностное развитие ребенка. А. А. Рояк исследовала детские конфликты, Я. Л. Коломинский и его сотрудники – структу-

ру детской группы, статусные роли детей и основания для предпочтений.

Г. Крайг описывает исследования данной проблемы. Оказалось, что общение со сверстниками компенсирует детям дефицит родительской любви (А. Фрейд и С. Дан). Замечено благотворное влияние общения со сверстниками на развитие обезьянок, оставшихся без родителей (Х. и М. Харлоу). В бихевиористской традиции исследовали до 50 показателей общения сверстников 4–5 лет. Замечено, что дети на улице чаще общаются со сверстниками, а в помещении – со взрослыми, девочки – чаще со взрослыми, мальчики – с ребятами, младенцы – чаще со взрослыми, младшие в семье – чаще со сверстниками и т. д. (Р. Хайнд). В этих работах учитывались частота и длительность контактов.

Е. О. Смирнова в работе «Развитие ребенка»²⁴ показывает следующее. Общение со сверстниками отличается по функциям и задачам. Взрослый всегда выступает источником новой информации и оценок, сверстник для ребенка может быть объектом управления, контроля, оценки, сравнения с собою, партнером по игре и т. д. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, требует, успокаивает, обманывает, жалеет... Их коммуникативные действия более разнообразны.

Контакты детей эмоционально более насыщены – от бурной радости и нежности до драки. Они нестандартны и нерегламентированы. Общество сверстников помогает каждому проявить свою оригинальность и самобытность. Здесь у ребенка заметно преобладают инициативные действия, в то время как со взрослыми – ответные, ребенок принимает и поддерживает инициативу взрослого.

²⁴ М., 1997.

Общение со сверстниками – процесс динамичный. Появляясь в раннем возрасте, потребность в сверстнике особенно острой становится к 4 годам. До этого дети играли *рядом, но не вместе*. Сверстники были нужны, чтобы сообщить о своей игре, похвалиться выдумкой, самоутвердиться: «А я блинчики готовлю!» – «А моя покушала, мы гулять идем!». Ребенок ждет от товарища соучастия и жаждет самоутверждения.

Перелом наблюдается в 4 года. Дети переходят к сюжетно-ролевой игре, а она без товарищей невозможна. Без больного ты не доктор, без дочки – не мама. Партнер в игре – основа сюжета, и дети тянутся к сверстникам. В игре они выделяют два плана отношений: сюжетный и реальный. Переходя из одного в другой план, они меняют интонацию и содержание речи. Это уже не просто соучастие, это *деловое сотрудничество*. Ребенок ждет от товарищей признания своих успехов и уважения к себе. Появляется соперничество, конкурентность. От товарищей пытаются скрыть промахи и неудачи, подчеркнуть перед ними успехи: «А я тоже!».

В 6–7 лет отношения снова меняются. Появляется интерес к товарищу как личности, зарождается дружба. «Джукен у меня новый друг! Когда его нет, даже в садик идти не хочется». Конечно, друзья и в игре вместе. Но теперь главное не игра, а дружба, присутствие друга, совместный разговор, умение поделиться и игрушкой, и новой информацией. Сверстник стал для ребенка *самоценной личностью*, а не только предметом сравнения с собой.

С сожалением приходится констатировать, что экономические преобразования в обществе затрагивают и детские отношения. Все чаще можно видеть, как ребенок, размахивая дорогой привлекательной игрушкой, покрикивает: «Ну, кто со мной будет играть!». И отношения

детей строятся на чувстве зависимости, а не на сотрудничестве и личностном уважении.

Опыт первых отношений с другими равными ребенку людьми является фундаментом дальнейшего построения личности.

В общении развивается самосознание и самооценка ребенка. Конечно, это связано с оценкой его поведения со стороны взрослого, с поощрениями, порицаниями, сменой отношения. Отвечая на вопрос «что ты умеешь делать?», дошкольник называет такие действия, которые вербально оцениваются воспитателями или родителями. Обычно это связано с содержанием занятий. Отношение сверстников к ребенку зависит от оценки его взрослыми.

Младшие дети оценивают себя в целом положительно даже за такие качества, смысла которых они не понимают.

Старшие дошкольники начинают высказывать собственные суждения о товарищах по опыту совместной игры. Они осознают свои достоинства и недостатки на основе обсуждения в семье и в саду поступков сверстников и литературных персонажей. *Моральные образцы и нормы поведения становятся мерками для оценки себя и других.* В эксперименте с детьми сначала уточнили оценки действий Буратино (добрый) и Карабаса Барабаса (жадный), а потом предложили каждому поделить игрушки: себе и другим детям. Все дети хотели быть, как Буратино. Ребенка, который отделил все хорошие игрушки себе, взрослый тоже похвалил: «Молодец, ты поступил, как Буратино». И тогда малыш переложил отобранные для себя игрушки к игрушкам, предназначенным другим детям. Образ стал опорой объективной самооценки и средством саморегуляции поведения.

Умением сравнивать себя с другими ребенок овладевает только к концу дошкольного возраста. Вместе

с этим может появиться и умение намеренно пользоваться отношением окружающих и демонстрировать им свои качества, что характерно для кризиса семи лет.

Самосознание и самооценка – основа дальнейшего личностного развития.

Развитие воли. Дошкольный возраст – период возникновения воли, то есть сознательного управления своим поведением, своими внешними, а затем и внутренними (умственными) действиями. В развитии воли можно выделить три взаимосвязанных аспекта: *развитие целенаправленности действий, обособление цели и мотивов и возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.*

Целенаправленность действий наблюдается в младенческом возрасте, когда ребенок упорно пытается достать предмет, просит его. Это еще не волевое поведение, поскольку цель задает сам предмет, а не ребенок. Внутренняя целенаправленность в соответствии с замыслами и интересами появляется к концу раннего возраста, но ребенок еще не может отвлечься от посторонних раздражителей, он забывает цель. Умение удерживать цель появляется в дошкольном возрасте. Легче всего это сделать, когда цель и мотив совпадают (достать игрушку, чтобы поиграть). Труднее, если цель требует усилий (убрать игрушки), а мотив (получить похвалу) не вызывает ярких эмоций. Интересно, что усиление мотива у младших детей может не улучшить, а дезорганизовать поведение. Так, если обещаем за быструю уборку дать яркую игрушку и игрушку эту малыш видит, он не сможет убирать, будет просить игрушку. Даже будет плакать, не в силах отвлечься и заслужить вознаграждение «честным трудом». Реакцию определяет наиболее сильный раздражитель.

Возможность управлять своим поведением связана с такими действиями, когда цель и мотив не совпадают.

Например, Н. И. Непомнящая предлагала детям изготовить бумажные коврики (цель) в подарок малышам, порадовать их (мотив). Как показало исследование, детям в таких случаях нужна образная опора мотива. Это может быть взрослый, который предложил сделать подарок. И даже коробка, в которой понесут коврики. Но без образной опоры, без взрослого и без коробки, просто красить полосочки и делать коврики дети подолгу не могут.

Ситуация существенно меняется, если скучному действию придать игровой мотив. Не просто убирать игрушки, а поставить на полочки «чтобы все они телевизор смотрели». Не просто собирать разбросанные обрезки бумаги, а собирать «траву для коровки».

При ведущей игровой деятельности игровой мотив легко организует поведение дошкольников, задания будут выполнены быстро и тщательно.

Е. О. Смирнова различает в поведении ребенка *волю* и *произвольность*. Воля связана с развитием мотивов и их соподчинением, произвольность определяется как осознанность своего поведения, саморегуляция. В процессе взаимодействия со взрослым культурные средства и образцы действия становятся собственными средствами ребенка. Одним из таких средств является планирование действий в речи. Вначале планирует взрослый, а ребенок выполняет его «пошаговую» инструкцию. Потом они вместе планируют, *что* будут делать вначале, *что* – потом. Далее взрослый спрашивает, что будет делать ребенок и в какой последовательности.

К 5–6 годам замечено планирование собственных действий ребенком в громкой речи. Вначале это наблюдается в игре (обговаривают последовательность сюжета), в изобразительной деятельности, позднее – в трудовых поручениях. Но по-настоящему планирование действий в речи, а тем более в уме, закрепляется уже в школьном

возрасте как средство саморегуляции поведения. Дошкольник создает себе правила и выполняет их сознательно в основном в игре, где он стремится делать «как бывает».

Формирование воли можно условно выразить схемой:

Я хочу – Я могу – Я знаю, как сделать.

То есть мотивы – способность к саморегуляции – осознанный план и способ действий. Эти компоненты волевого действия легче всего усваиваются при условии эмоциональной вовлеченности взрослого в общую с ребенком деятельность. Смысл и мотивы деятельности передаются через эмоциональное заражение и пояснения взрослого.

Взрослый не есть усредненный абстрактный носитель образцов. Его влияние осуществляется в ходе развития форм общения с ребенком через совместную деятельность и общие переживания. *Приобщение* к новому культурному содержанию происходит не сразу, не одновременно. В нем можно выделить *три этапа*.

1. Взрослый демонстрирует новое действие или отношение, ярко выражает свой интерес, «заражает» ребенка.

2. Ребенок начинает замечать действия и отношения взрослого и *открывает* возможность собственных действий: пытается делать то же, включается в игру со своей ролью, поддерживает разговор и т. д. При этом взрослый снижает свою активность, как бы уступая место ребенку.

3. Взрослый *стимулирует действия ребенка* одобрением, вниманием, помощью, и тогда предмет их совместных действий становится мотивом собственных действий ребенка.

Так дети становятся любителями помогать маме в уборке, помогать папе в работе на даче, любителями чтения, шахмат и т. д. Везде просматривается общий механизм приобщения через заражение – открытие – стимулирование. При этом в детском возрасте стимулирование должно сохраняться долго. Без заинтересованного внимания взрослых активность детей значительно снижается.

Темпераменты детей. В традиции И. П. Павлова темперамент связывают с типом нервной системы. Тип создается своеобразным сочетанием силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов.

Сила процесса возбуждения проявляется как длительная работоспособность, долгий плач и возможность адекватно отвечать на сильные раздражения (например, окрик, резкое замечание).

Силу тормозного процесса можно увидеть в крепком сне, умении отвлечься и не замечать посторонних шумов, звуков, играть сосредоточенно.

Уравновешенность проявляется как равносильное умение быть активным и сдерживать свою активность, затормозить неодобряемую реакцию (не брать, не бегать, пойти и сделать что надо).

Неуравновешенность как слабость тормозного процесса вызывает гиперактивность ребенка, резкий плач, плохой сон, слабость тормозных рефлексов.

Подвижность – это скорость и легкость переходов от возбуждения к торможению и обратно. У детей это легкость пробуждения и легкость засыпания, легкость привыкания к новым условиям, новым товарищам.

Противоположное качество – *инертность* нервной системы – необходимо для сохранения усвоенного опыта и привычек, но преобладание инертности проявляется как некоторая затянутость процессов и состояний: плач дол-

гий и монотонный, сон крепкий и длительный, затянутые просоночные состояния (уже встал, но еще дремлет), трудности привыкания к новым людям.

Слабость нервной системы проявляется у детей как боязнь сильных раздражителей (шумных игр, громкой музыки), как быстрая утомляемость, сонливость и в то же время плохой сон, пробуждение от слабых раздражителей, жалобный плач.

Темпераментные особенности детей становятся заметными к 3 годам, когда у них развиваются основные виды условного торможения.

Интересную методику определения темперамента детей 5–7 лет предложил ленинградский психолог Ю. А. Самарин²⁵. Детям в индивидуальном эксперименте предлагают сложить на лопатку кубики – как можно больше – и пронести до конца комнаты и обратно, сколько сможет не уронить. Уронил – еще раз попробуй. Донес – а еще больше сможешь? И так до насыщения. Замечается время и количество принесенных кубиков. Учитывается:

- 1) работоспособность (время участия);
- 2) вегетативные реакции (краснеет, бледнеет, вздыхает, плачет);
- 3) словесные реакции (агрессивные, отвлекающие, демобилизующие);
- 4) результативность (количество кубиков).

Оказалось, что пока кубики (1–2–3) доносят успешно, поведение детей мало отличается. Но когда начинаются трудности и кубики рассыпаются, дети обнаруживают четкие особенности темперамента.

Холерики быстро усваивают навык, доносят четыре кубика и пытаются донести больше. Но когда кубики рас-

²⁵ Опыт экспериментально-психологического изучения типологических особенностей нервной системы у детей // Известия АПН РСФСР. 1954. Вып. 52.

сыпаются много раз, ребенок краснеет, обвиняет всех («кубики плохие», «лопаточка кривая», «это вы на меня смотрите и я рассыпал»), может бросить все и расплакаться. Характерно, что по мере возбуждения нарушается координация движений, снижается их точность, навык ухудшается. Нужны успокаивающие действия.

Сангвиники также быстро осваивают навык, но трудности, когда рассыпаются кубики, их вначале забавляют («Эх я, дядя Федор, опять уронил!»), затем вызывают отвлекающие реакции («А я на елке петуха играл!»). Но ребенок может собраться, организовать свои движения и добиться успеха. Важно, чтобы отвлечения не увели ребенка от цели.

Флегматики действуют очень долго, сосредоточенно, не отвлекаясь, не разговаривая, только вздыхают, иногда бледнеют. Характерно, что они не сразу овладевают навыком, долго не могут донести четыре кубика, но, донеся четыре, легко справляются с пятью и даже доносят шесть кубиков, чего не смогли другие. Важно, чтобы первые неудачи не испугали ребенка.

Меланхолики, по данным Ю. А. Самарина, среди детей встречаются редко, слабость нервной системы чаще бывает результатом заболеваний и неблагоприятных условий жизни. В эксперименте меланхолики отличались демобилизующими словесными реакциями: «Пусть лучше другие дети», «У меня не получится», «Я не умею» и т. д. Требовались дополнительные побуждения, чтобы они включились в игру.

Однако свойства темперамента раскрываются постепенно. Корреляционные связи между свойствами нервной системы образуются не сразу. Только в подростковом возрасте все свойства темперамента коррелируют между собой, то есть более четко выражен тип нервной системы. У детей же психические проявления больше за-

висят от их функционального состояния в конкретной ситуации.

Итак, *какие же особенности характеризуют личностное развитие в дошкольном возрасте?* Расширяется круг общения, широта познаний ребенка, и вместе с этим обогащаются эмоции и мотивы поведения. Переживания и стремления выходят за пределы сиюминутной ситуации, становятся все более обобщенными, устойчивыми, личностными. Дошкольнику свойственны сопереживание, сочувствие, юмор, острая любознательность. Чувства становятся все более глубокими (в том числе и страхи), и только к 6 годам – осознанными и в некоторой мере управляемыми, сдержанными.

Психическая активность (познание, переживания, действия) взаимно связана с созреванием коры головного мозга, усилением роли второй сигнальной системы в регуляции высшей нервной деятельности.

Личность при этом не только обогащается новыми чувствами и желаниями, но и структурируется. Ценностные ориентации ребенка становятся более стойкими, появляются ведущие мотивы деятельности, в то время как другие стремления занимают подчиненное положение. При этом цель и мотив разделяются. Ребенок ради чего-то (послушать сказку) делает что-то (убирает игрушки), отказываясь от чего-то (от игры).

Механизм соподчинения, иерархия мотивов – важнейшее личностное приобретение дошкольника. На его основе развивается воля, саморегуляция поведения, умение избегать конфликтов в общении.

Желание сохранить положительные отношения, получить ласку, похвалу остается основным мотивом поведения в детском возрасте. На этой основе к 6 годам становится ведущим мотив делать правильно, заслужить положительную оценку взрослого.

Личностные качества складываются в процессе общения не только со взрослыми, но и со сверстниками. Коммуникативные действия со сверстниками богаче, разнообразнее, ребенок в них более инициативен, оригинален, ярче выражает себя. Чем старше дошкольник, тем в большей мере этот вид общения влияет на самосознание и самооценку. Однако ведущим фактором личностного развития остается взрослый, его поведение, требования, отношение к ребенку.

Практическое задание

1. Составьте схему личностного развития ребенка, отражая взаимосвязь общения эмоций, мотивов поведения, отношений и волевых качеств.

2. Приведите пример структурной перестройки личности с иерархией мотивов в поведении ребенка.

4.2.4. Игра как ведущая деятельность дошкольника

В дошкольном возрасте активность ребенка не только нарастает, но и приобретает форму и структуру человеческих видов деятельности. Достаточно четко выделяются игра, труд, учение, продуктивная деятельность в виде конструирования и рисования.

Игра является ведущей деятельностью в развитии ребенка не только по времени, но и по силе влияния, которое она оказывает на формирующуюся личность.

Д. Б. Эльконин в фундаментальном исследовании «Психология игры» (1972 г.) рассматривает эту проблему в исторической перспективе.

Он подчеркивает, что психологическая трактовка игры долгое время держалась на уровне феноменологических описаний, в которых мало-помалу вырисовывались основные характеристики этой деятельности. В. Прейер

заметил в ней проявление «...живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей».

Теории игры появились в конце XIX века. Философы (Ф. Шиллер, Г. Спенсер) видели причину возникновения игры в том, что после удовлетворения естественных потребностей «излишек силы сам побуждает к деятельности». В этом смысле игра есть эстетическая деятельность, поскольку не служит практическим целям. Эту теорию избытка сил развивает позднее К. Гроос в своих трудах «Игра животных» и «Игра человека», подчеркивая сходство одного и другого.

З. Фрейд видит в игровых замещениях проявление скрытых и вытесненных тенденций. А. Фрейд создает основы игровой психотерапии как условия для того, чтобы ребенок отыграл, выразил свои конфликты и тем самым избавился от них. Ж. Пиаже рассматривает игровые замещения как начало символизма, ступень в развитии абстрактного мышления.

Традиция трактовки игры как социального действия восходит к В. Вундту, который подчеркивал: «Игра – это дитя труда. Нет ни одной игры, которая не имела бы прототипа в одной из форм серьезного труда...». Современный философ Й. Хейзинга в обширном трактате «*Homo ludens* – человек играющий» рассматривает игру как начальную форму цивилизации, от которой произошли все виды искусства, спорт, политика и самая речь как словесные игры.

Детальную разработку теории детской игры дает Л. С. Выготский в лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка»²⁶. Основные его идеи сводятся к следующему.

²⁶ Вопросы психологии, 1966. № 6.

- Игра должна быть понята как воображаемая реализация нереализуемых в настоящее время желаний. Но это уже обобщенные желания, позволяющие отсроченную реализацию.
- Критерий игры – создание мнимой ситуации. В самой аффективной природе игры заложен момент мнимой ситуации.
- Игра с мнимой ситуацией всегда включает правила. То, что в жизни бывает незаметно, в игре становится правилом поведения. Если ребенок играет роль матери, он действует по правилам поведения матери.
- Это могут быть правила, преподанные взрослыми, и правила, устанавливаемые самими детьми (Пиаже их называет правилами внутреннего самоограничения и самоопределения).
- Мнимая ситуация позволяет ребенку действовать в познаваемой, мыслимой, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на воздействия окружающих предметов; начинается действие от мысли, а не от вещи.
- Два парадокса игры: ребенок открывает значение вещи, но передает его другой вещи (заместителю); он стремится делать, как хочется (играть), но ограничивает себя правилами (как бывает). Сила самоуправления возникает в свободной игре. Игра учит желать, соотнося желание с правилом.
- Игра создает зону ближайшего развития. В игре ребенок выше своего возраста, он «как бы на голову выше самого себя. – Действие в воображаемом поле... создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов».

вов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития». Отсюда ее роль как ведущей деятельности.

- Развитие игры направленно от игры-воспоминания к игре-воображению, от акцентов на мнимую ситуацию – к главенству правила.

Д. Б. Эльконин, развивая идеи Л. С. Выготского, показывает исторический характер игровой деятельности. Она выделяется по мере того, как труд становится все более сложным и недоступным для детей. Основная тенденция и мотив игры – стремление ребенка войти в мир взрослых, быть как они. Ролевая игра социальна по своему происхождению и содержанию. *Игра есть модель социальных отношений*, форма познания мотивов и смыслов человеческой деятельности. *Основной единицей игры является роль*, она диктует правила поведения.

В структуре игры Д. Б. Эльконин выделяет следующие компоненты:

- 1) роль,
- 2) игровые действия по реализации роли,
- 3) игровое замещение предметов,
- 4) реальные отношения между играющими детьми.

Но эти компоненты характерны для достаточно развитой ролевой игры.

Игра – язык ребенка. То, о чем взрослый взволнованно рассказывает, ребенок – проигрывает. Слово – опора переносных значений, и задержка в развитии речи задерживает развитие игры. Но с развитием речи-рассказа сюжетная игра сокращается, ребенок вербальными средствами выражает свои впечатления. В этом еще один парадокс игры.

Эволюция игры в онтогенезе личности содержит несколько этапов.

I. В раннем возрасте – *игра предметная*, когда ребенок увлекает перенос действия с предметом в новые условия. Ложкой кормят и кукол, и мишек, и лошадку, и машину. Предмету придают различные несвойственные действия-функции. Начало игры – игровое отношение к предметам. Палочка используется как ложка, расческа, ручка, градусник. Арбузная корка – лодочка, утюг, качели для кукол. *От действия, однозначно определяемого предметом, через разнообразное использование предмета переходят к действиям, логически связанным между собой:* изображают, как в чашечку наливают чай, помешивают сахар и пьют.

II. Около 3 лет начинается *игра сюжетно-образительная*. Роль в действии, в репликах. Ребенок при этом играет один с разными игрушками. У игрушек появляются мамы и дети, доктора и больные, хотя ребенок еще не выделяет отношения между ними. Вот он куклу-маму ведет с куклой-дочкой, но не изображает, как мама кормит или лечит дочку: «Я их обеих покормлю (полечу)». Однако игрушки в такой игре уже начинают выражать особенности реального поведения людей. Ребенок показывает, как они капризничают, спорят, боятся, просят сладости, – игра все полнее передает отношения.

Игровые действия для ребенка становятся способом выражения впечатлений. Крайне важно, чтобы на игрушках ребенок повторял (моделировал) все, что делают с ним самим. «Купаться, гулять, спать – и куколку тоже!» Появляется роль-образ: «Я – Ниндзя!», «Я – кисонька, мяу-мяу!», «Я – Буратино! Я иду в школу с книжкой». Через роль-образ происходит присвоение черт привлекательного героя. Ребенок моделирует свои представления действиями кукол и собственным поведением.

На этапе сюжетно-образительной игры ребенка увлекает свободный полет фантазии, он может изобра-

жать самые далекие сюжеты, не считаясь с реалистичностью действий. Представляя, как куколка-якутяночка поехала домой в Сибирь, да не взяла теплую одежду и стоит вся в снегу, ребенок рассказывает: «Я быстренько купила билет, да домой, да привезла ей одежку». Не замечает, что за время поездки кукла совсем замерзнет, но ярко представляет, что в Сибири холодно.

На этом этапе важно помочь детализировать сюжет, завести диалог с игрушкой, показать ее желания, строптивость, эмоции – «оживить» персонаж. Многие дети достигают высот в такой единичной режиссерской игре, так и не освоив более развитую форму.

III. *Сюжетно-ролевая игра* – самая сложная форма игры. Она сложна тем, что играют несколько детей, каждый в своей роли. Отношения между играющими развертываются как в сюжетном, воображаемом, так и в реальном плане. Я – врач, а ты – больной. Но ты тоже хочешь поиграть фонендоскопом, и я уступаю тебе роль. Смена врачей.

Выбор ролей может стать источником конфликта: «Я никогда не играю в детском саду. Как начинаем играть, Танька сразу: «"Я буду принцесса, а ты – ведьма!" Я не буду играть».

Замысел и развитие сюжета приходится постоянно согласовывать друг с другом. Девочки играют в детский сад, собрав из кукол группу. Одна говорит: «Ты с детками позанимайся, а я завтрак приготовлю». Чуть позже – другая: «Теперь пока ты покормишь, а я к рисованию им все приготовлю» и т. д.

Зачастую приходится перестраиваться на ходу, чтобы не разрушилась игра. Девочка приглашает: «Давай, я буду мама, ты – папа, а Катя – наша дочка». – «Я не хочу папой, я буду сыночек», – отвечает партнер. «Так что же, у нас папы не будет? Давай, будешь папа». – «Не буду!» –

мальчик уходит. Девочка вслед ему: «Сынок! Сынок, иди, я тебе сейчас кушать приготовлю». Он возвращается. Игра продолжается в новом русле.

Игровое общение шлифует характеры, создает деловую направленность личности, когда ради развития сюжета можно договориться и в чем-то уступить партнеру.

Сюжетно-ролевая игра развивается в разных направлениях; сюжеты отражают все более далекие сферы действительности: путешествия, почту, скорую помощь, ателье, космодром, службу 911, концерт и т. п. Сюжеты становятся развернутыми, разноплановыми, согласуются действия разных бригад или подразделений: поликлиника с разными специалистами, аптека, физиолечение, патронаж на дому и т. п. Чем богаче игра, тем жестче правила, иначе сюжет распадется.

Развернутая игра требует квалифицированного руководства. В прежние времена, когда у детей были разновозрастные дворовые компании, игровой опыт усваивался от старших, сюжеты транслировались из поколения в поколение. Теперь, когда семьи немногочисленны и дворовых сообществ почти не осталось, руководство игрой берут на себя взрослые. Конечно, игра не терпит директивных указаний. Но взрослый может обогащать впечатления детей путем экскурсий, чтения книг, рассказа об увиденном, расспросов. Надо помочь осознать и детализировать персонажи, уточнить их отношения, действия, реплики. Подготовить атрибуты, чтобы каждый определил свою роль. Но самое главное – подключиться к игре на равных, подавать идеи и предлагать варианты развития сюжета от роли, вопросами уточнять действия детей, давать образец ролевых реплик. Играть как дети, только изобретательнее, и, поддерживая их инициативу, сохранять свое присутствие. Показать роль

в действии и передавать ее ребенку. Без руководства взрослого игра остается бедной и однообразной: изо дня в день поят кукол чаем или делают уколы стереотипно, всем подряд.

Итак, игра – язык ребенка, форма выражения жизненных впечатлений. Это социально-принятый способ вхождения ребенка в мир взрослых, его модель социальных отношений. Мнимая ситуация игры и роль позволяют строить поведение свободно, по своему замыслу и в то же время подчиняться нормам и правилам, диктуемым ролью. Высшей формой игры является сюжетно-ролевая групповая игра, требующая планирования, согласования действий, развития отношений как в сюжетном, так и в реальном плане. К такой игре дети подходят в том случае, если в раннем возрасте у них сложилось игровое отношение к предметам, к их полифункциональному использованию, если они усвоили язык игры – повторение на игрушках тех действий, в каких участвуют сами в реальной жизни, если усвоены навыки общения со сверстниками, умение согласовывать замыслы.

Помимо сюжетной игры, большое положительное влияние на детей оказывают *подвижные игры с правилами*, – развивают волю к победе, состязательность, саморегуляцию поведения. Интеллектуальный тренинг создают *компьютерные игры*, настольные игры типа детского лото, домино, кыргызская народная игра «Беш коргоол» и др. Мир детства – это мир игры.

Практическое задание

1. Уточните, какие особенности игры обеспечивают ее развивающее влияние на личность.
2. Определите позицию взрослого в игре детей на I, II и III этапах ее развития.

4.2.5. Продуктивная, трудовая, учебная деятельность детей

Ребенок дошкольного возраста может не только играть, но и создавать: рисовать, строить, лепить, вырезать. Особенно увлекательно для детей рисование, но рисунки получаются специфические. Взрослый передает в рисунке видимые, воспринимаемые черты, ребенок хочет передать свое понимание предмета. В детском рисунке отражены и имеющиеся, закрепившиеся графические образцы (шаблоны), и впечатление о предмете, и опыт действия с ним. Так, если у белочки трогали ножки и шерстку, в рисунке будут линии ног и штриховка – шерсть. Если поглаживали головку – будет большая голова с глазами, носом, ртом, такими же, как на рисунке человека²⁷.

Закрепившиеся шаблонные графические образы могут надолго затормозить развитие изобразительных навыков. Иногда у целой группы детского сада можно видеть одинаковые рисунки дома – три линии горизонтально, три вертикально, сверху труба и дымок. Такими же стереотипными бывают рисунки человека: принцессы в треугольных платьях, деревья в форме колов и т. д.

Для развития изобразительности надо учить ребенка рассматривать разные предметы: дома, разные деревья. Учить выделять детали, особенности предмета, сравнивать их с эталонами формы, отражать на рисунке вначале крупные формы, потом более мелкие. Предметное рисование побуждает сравнивать изображение с оригиналом и тем самым развивает восприятие. Организованные наблюдения в природе или сравнение домов в городе могут значительно продвинуть овладение графическими навыками.

²⁷ Мухина В. С. Психология дошкольника, 1985.

Конструирование предъявляет еще более высокие требования к восприятию и пространственному воображению. Необходимо выделить детали образца по рисунку и найти аналогичные формы в подсобном материале. Ребенок учится руками и глазами обследовать образец. Старшим детям доступно конструирование по заданным условиям. Например, изготавливая домик для цыплят и для лисы, ребенок учитывает размер, высоту, особенности двери. Часто конструирование служит подготовкой атрибутов к игре, тогда оно выполняется с особой тщательностью, совместными усилиями товарищей.

Начальные формы труда также благотворно влияют на развитие детей. Труд всегда направлен на общественно полезный результат, развивает социально-ценные мотивы поведения. В труде наблюдается планирование действий и усилие воли для достижения результата.

Трудовые усилия детей направлены прежде всего на самообслуживание. Чтобы одеться и обуться, надо различать изнаночную и лицевую стороны, верх и низ, определять левое и правое. Чтобы облегчить эту задачу, детей приучают снимать одежду так, чтобы не вывернуть на изнанку, класть на стул так, чтобы сразу надеть не задом наперед, ставить обувь так, чтобы правильно обуться. Чтобы активизировать волевые усилия, вводят соревновательные моменты. В домашних условиях устраивают игру-соревнование: «Я быстрее тебя гулять пойду. Вот сейчас оденусь!». Но действуют так, чтобы быстрее оделся ребенок. В дошкольных учреждениях соревнуются мальчики и девочки, кто быстрее оденется; для поощрения прикрепляют ромашку на самые аккуратные шкафчики для одежды и т. д.

Отношение к труду у детей меняется с возрастом. Малыши любят трудиться рядом со взрослыми и повто-

рять их действия. Это прямое подражание. На его основе легко приучить к труду, если орудия для ребенка будут те же, что у взрослого, но поменьше размером. Дети любят и подметать, и сгребать граблями, и убирать посуду, и т. д. Но силы ребенка малы, и взрослые не включают его в свой труд, а через год – два он уже и не стремится – усваивает игровые формы труда, не требующие мышечных усилий. Ребенка 5–6 лет привлекает роль незаменимого помощника, когда за ним закреплено какое-либо поручение. В детском саду дети любят быть дежурными, привлекает особая одежда – фартучки и ответственная роль.

В 5–6 лет ребенок осваивает стереотипы поведения и сложные цепочки трудовых действий. Например, в определенном порядке убирать свою постель: поднять одеяло, положить один его край, расправить одеяло, сложить в два слоя, застелить покрывало, свешивая до определенного рисунка, расправить и т. д. Закрепление порядка действий обеспечивает устойчивый результат, а успех и одобрение поддерживают желание трудиться. Новый навык ребенку освоить легче, если он словами называет порядок действий. Целесообразно до начала работы спрашивать, что и в каком порядке ребенок будет делать, с чего начнет.

При правильном руководстве дети с готовностью участвуют в уборке комнат и двора, в изготовлении атрибутов к игре и подарков к празднику, в выращивании цветов и овощей. И эта деятельность развивает такие личностные качества, как самостоятельность, упорство, саморегуляция, стремление быть полезным людям.

Но как только работа становится однообразной и утомительной, дети теряют к ней интерес. И тогда им нужна игровая мотивация. Например, если не хочется собирать обрезки бумаги, предложить: «А давайте, у нас

будет магазин, и я покупаю ваши товары (бумажки)». Дети с готовностью подберут все до мелочи. При уборке двора объявить, что открыли завод по переработке отходов и т. д.

В 6–7 лет основным мотивом становится «делать правильно, как школьник». Если этот мотив подчеркивать в поручениях и в оценке сделанного, труд способствует подготовке ребенка к школе больше, чем специальные тренинги.

Развитие трудовой деятельности идет от прямого подражания взрослому к выполнению роли помощника и ответственного за определенные важные для всех обязанности, от игровых мотивов к стремлению делать аккуратно, правильно, своевременно.

Учение как деятельность складывается в школьные годы, но основы ее возникают в дошкольном детстве. В современных условиях с ребенком занимаются и дома, и в детском саду. Важнейшим элементом занятий является слушание рассказов и книг. Умение слушать (А. А. Люблинская называет это *деятельностью слушания*) включает в себя комплекс когнитивных и личностных свойств. Это восприятие смысла речи, представление излагаемых событий, понимание метафор и иносказаний, это внимание к довольно монотонному раздражителю – речи, это усидчивость и запоминание информации и т. д. Но самый важный эффект слушания – развитие *теоретического интереса* к знаниям, к тому, что не связано с жизнедеятельностью ребенка, с полем его восприятия в данный момент. Такой бескорыстный интерес к информации становится основой обучаемости, облегчает усвоение дальнейших знаний.

У большинства детей слушание становится любимым занятием. Воспитатели даже используют это как стимул послушания: если быстро уберете (быстро поку-

шаєте, быстро оденетесь и т. д.), я вам почитаю книжку. Желание послушать заставляет выполнять требования. Но есть дети, у которых слушание не развито, они не включаются в сюжет рассказа, поглощены сиюминутными интересами. В школе их ожидают большие трудности не только в связи с неусидчивостью, но и потому, что школьные знания воспринимаются ими как нечто далекое и ненужное.

Чтобы привить интерес к слушанию, используют загадочные интонации, выразительность чтения, игрушку как образец внимательного слушателя, иллюстрации и т. д.

В ходе дошкольных занятий складывается еще один важный момент учения – *умение выполнять словесные инструкции*. Вначале это указание для единичного действия, затем 2–3–4-х последовательных действий: обмакните кисточку в воду, снимите лишнюю воду о край баночки, разведите кисточкой краску, снимите лишнюю краску о край ячейки, нанесите краску на рисунок и т. д.

Способность запомнить инструкцию и действовать в соответствии с ней – основной элемент обучаемости. Уровень развития этого умения перед школой проверяют тестом «Графический диктант», когда ребенку предлагают нарисовать узор по клеточкам под диктовку взрослого. Предлагают чертить карандашом линию на одну клеточку вниз, на одну – вправо, на одну – вверх и т. д. Не все дети справляются с таким диктантом – не всем будут доступны школьные задания.

Особенность учебной деятельности состоит в том, что она ставит цели не практические (сделать что-то), а учебные – *научиться делать*. Учатся наносить краску ровно, не выходить за контур рисунка, ровно вести штриховку, правильно держать ножницы и т. д.

Умение учиться проявляется в том, что ребенок стремится *делать правильно*. Это можно заметить по его просьбам оценить работу: «Посмотрите, я правильно вырезаю салфетку? Я правильно сложил уголок к уголку?».

Лучшей формой учения дошкольников является дидактическая игра и игровое оформление заданий, когда сказочный персонаж «просит» показать, как правильно делать (считать, рисовать и т. д.)

В последние годы много внимания в работе с детьми уделяется и специальным знаниям о математических отношениях, о явлениях природы, о звуковом составе слов и т. д. Но при этом остается главным развитие теоретического интереса к знаниям, выполнение словесных инструкций, развитие стремления делать правильно, а в ряде случаев и прямая задача научиться каким-то действиям.

Положительное влияние занятий на умственное и личностное развитие ребенка зависит от того, насколько успешно он справляется с заданиями. Это, в свою очередь, обеспечивается методическим мастерством педагога и наличием дидактических материалов. Если для обеспечения учебных успехов используются принуждение, диктат, наказание, грубые окрики – у ребенка может надолго (если не навсегда) исчезнуть желание учиться. А такие методы воздействия, к сожалению, применяются часто, когда родители хотят быстро добиться высоких результатов.

Общей особенностью развития деятельности дошкольников во всех ее видах являются осознание цели и способов действий, многообразие мотивов, иерархический характер мотивации и выделение главного мотива *делать правильно, заслужить одобрение взрослого*. Стимулом активности детей в любой деятельности служат элементы игры и состязательности.

Практическое задание

1. Продумайте советы родителям, как привлечь к труду ребенка 3–4 и 6–7 лет.
2. Представьте приемы организации занятий с ребенком 3–4 и 6–7 лет. Обоснуйте свой выбор.

4.2.6. Готовность детей к обучению в школе

Проблема готовности к обучению становится особенно острой и практически значимой в связи с тем, что имеется выбор сроков, когда отправлять ребенка в школу, и выбор типа школы, класса и характера образовательных услуг, какие будут ему по силам. Преждевременное включение в школьную жизнь затрудняет адаптацию ребенка к новым условиям и может вызвать нарушения в личностном развитии: неуверенность, тревожность, потерю интереса к учебе, стремление к избеганию неудач вместо усилий к достижению успеха и т. д. Однако запоздалое начало школьной жизни также опасно потерей интереса к учебе (Ш. А. Амонашвили).

Готовность к обучению включает как **физиологические компоненты** – *школьную зрелость*, так и **психологические составляющие**. В школе ребенку приходится длительно выдерживать статическую позу при сидении, выполнять напряженную умственную работу; многие учебные действия, особенно письмо, требуют тонких координированных движений пальцев и кисти, в то время как у ребенка развита в основном крупная моторика. Легче приспосабливаются к школьным условиям дети физически крепкие, с достаточно развитыми физиологическими системами.

Кора головного мозга достигает уровня физиологической зрелости у большинства детей не к 6, а к 6,5 годам (Л. А. Венгер, А. А. Ибатуллина, 1989), детей *моло-*

же 6,5 лет отсылать в школу не рекомендуется. Дети воспринимают строгого учителя с повышенной тревожностью, что вызывает у них болезненные явления (боли в животе, ночной энурез). Причем болезненные симптомы могут наблюдаться даже у хорошо подготовленных шестилеток, которыми учителя довольны.

Показателем зрелости физиологических систем коры выступает *устойчивая работоспособность ребенка, координация движений, эмоциональная уравновешенность, спокойная реакция на строгий учительский голос, достаточно быстрая компенсация школьного утомления после уроков.*

Психологическую готовность к обучению разделяют на *общую и специфическую.*

Специфическая готовность включает учебные навыки, необходимые для первоначальных школьных успехов: умение читать, писать, считать. Высокие требования в этом плане предъявляют гимназии, элитные учебные заведения, организуя обучение детей до зачисления в школу. Однако для устойчивых школьных успехов важнее общая готовность ребенка к обучению. В ее составе выделяют три компонента: социальную готовность, интеллектуальную и личностную.

Социальная готовность к школе выражается в том, что ребенок усваивает внутреннюю позицию школьника. Ему перестают нравиться детские виды деятельности, возникает потребность в таких делах, которые были бы ценными, значимыми в глазах взрослых. В современных условиях таким важным делом является школа, и ребенка все чаще спрашивают даже посторонние люди: «Ну как, скоро в школу?». Школьная жизнь в глазах детей настолько взрослая и важная, что им не нравятся иногда уроки рисования – «Как будто в детском саду!». Нормально развитый ребенок хочет ходить в школу, выполнять за-

дания, получать отметки. К этому его подталкивает социальное окружение.

При этом меняется отношение к взрослым, ребенок ждет оценку правильности своих действий. Если действие не было успешным, результативным, его уже не радует и похвала. (Феномен «горькой конфеты» – А. Н. Леонтьев). При этом круг людей, чья оценка важна и значима, существенно расширяется. Ребенок твердо намерен в школе все делать правильно и получать пятерки.

Социальная зрелость выражается и в определенной эрудиции ребенка: он должен знать полное имя и место работы родителей, их профессию, свой домашний адрес, включая улицу, город, страну и т. д.

Интеллектуальная готовность к обучению представлена как достаточный уровень развития познавательных процессов и усвоения элементов учебной деятельности.

- *Детализированное восприятие*, перцептивные действия на основе эталонов, фонематический слух. В тесте «Нарисуй такой же домик» развитые дети тщательно рассматривают образец, просчитывают детали, обводят в воздухе форму (а не ограничиваются беглым взглядом). Умеют сравнивать и находить отличия в деталях объектов.
- *Сосредоточенное внимание* как зрительное (прохождение лабиринтов), так и слуховое – умение слушать рассказы, задания, инструкции.
- *Память, основанная на логике*, последовательности событий, а не набор ярких образов. Цепкое оперативное запоминание предъявляемых картин, цифр, слов (на этом основаны отборочные тесты).
- *Воображение детализированное и гибкое*, позволяющее представить излагаемые события в за-

данных условиях, а не в стереотипных образах, созданных житейским опытом.

- *Наглядно-схематическое мышление*, с помощью которого дети ведут анализ объектов по заданным признакам и могут результаты обозначить на схеме (например, звуковой состав слова), могут классифицировать, обобщать, выкладывать *сериационный ряд*.
- *Достаточное развитие речи*, при котором дети свободно понимают несложный текст и могут сами построить сообщение (монолог), могут словами передать эмоции, намерение, признаки предмета. Есть разница в развитии детей, если один при сравнении рисунков говорит «Тут так и тут так», а другой указывает: «У вас труба треугольничком и у меня треугольник».
- *Управляемый характер* познавательной деятельности в целом, элементы произвольных видов в каждом познавательном процессе.
- *Элементы умения учиться*, то есть принимать и понимать учебное задание, стараться воспроизвести заданный способ работы, уметь сравнивать свою работу с образцом, замечать свои ошибки.

Перечисленные показатели высокого уровня познавательных процессов усваиваются детьми к 6–7 годам при условии правильно организованных детских видов деятельности: продуктивной, трудовой, игровой и учебной. Однако в ряде случаев прибегают и к специальным тренингам, используя популярные в последнее время пособия типа «Развиваем память», «Развиваем внимание» и т. д. Задания в них составлены в расчете на занимательность, но без заинтересованного внимания взрослых, без поощрения успехов ребенок долго заниматься не бу-

дет, тренинг требует значительного умственного напряжения.

Личностная готовность к школьному обучению выражена как *становление самосознания* ребенка. Он выделяет себя из семейного окружения, противопоставляет себя товарищам. Из наиболее значимых форм поведения, из оценок окружающих складываются его *представления о себе* как члене сообщества. Появляется ролевое поведение, то есть система действий социально одобряемых, соответствующих ожиданиям окружающих. Ребенок теряет непосредственность реакций, проявляет манерничество (кризис 7 лет). Складывается образ Я и самооценка, которые в известной мере становятся основой *саморегуляции поведения* в значимых социальных контактах. Подражание становится в известной мере сознательным, ребенок намеренно перенимает определенные действия и реакции. Начинает видеть себя со стороны, что способствует объективной самооценке.

Важным показателем готовности к школе становятся *изменения в общении* ребенка со взрослыми. Оценки взрослого начинают восприниматься не с позиции «любит – не любит», а в условном смысле: одобряет ли он способ действий ребенка. Это достаточно сложная перестройка отношений, она зависит также от доброжелательности взрослого. Многие дети даже в школьном возрасте обижаются на замечания, считают, что учитель их не любит.

Отношения с товарищами также перестраиваются, приобретают *кооперативно-соревновательный* характер. Ребенок начинает видеть позицию партнера, удерживает в поле внимания соревновательную задачу и способ ее решения (это особенно заметно в играх с правилами). Появляется мотив быть не хуже других, отвечать раньше и удачнее других, добиваться, чтобы его поделка была на

выставке на видном месте и т. д. Состязательность в школе будет мотивом высокой успеваемости.

Личностная зрелость проявляется в механизмах иерархии мотивов, в закреплении ведущего мотива *делать правильно, заслужить одобрение взрослых*. Если действия ребенка подчинены этому ведущему мотиву, он будет успешно учиться даже при средних способностях. Однако становление такого мотива зависит от обеспечения успеха и признания в учебной деятельности, что, в свою очередь, зависит от методического мастерства и доброжелательности педагогов и родителей.

Ролевая игра подготавливает и развивает у ребенка стремление делать правильно, но уверенность в своих силах и стремление учиться, необходимые школьнику, закладываются в учебной деятельности, даже если она имеет подготовительный характер и оформляется как дидактическая игра. Успех в выполнении именно заданий закрепляет учебную мотивацию.

Практическое задание

1. Определите показатели незрелости физиологических систем ребенка, поступающего в школу. Аргументируйте свое несогласие принять такого ребенка в школу.

2. Назовите показатели для проверки психологической готовности ребенка к обучению по параметрам социального, интеллектуального и личностного развития.

4.2.7. Особенности психического развития детей, лишенных семьи

В период социальных кризисов и ломки установившегося общественного уклада чаще всего страдают дети. Растет число брошенных и бездомных детей, сирот, вос-

питанников детских домов. В России число таких обездоленных приближается к миллиону. В большинстве своем это дети-сироты при живых родителях. По данным обследования, проведенного НИИ физиологии и гигиены детей и подростков РАО, у 68 % таких детей родители лишены родительских прав вследствие алкоголизма, у 8 % – матери-одиночки, у 7 % – отказавшиеся матери, у 7 % – недееспособные, у 4 % – заключенные, 5 % – сироты и 1 % – подкидыши. 90 % этих детей страдают психоневрологическими расстройствами, у 30 % – ночной энурез и общее ослабление организма.

Психическое развитие детей вне семьи нельзя рассматривать в альтернативе норма – патология, оно специфично и подчинено несколько иным закономерностям, чем при воспитании в семье.

Социальная ситуация развития ребенка вне семьи отличается элементами депривации (ограничение, лишение чего-то), причем наблюдаются все виды депривации. Это *сенсорная депривация* – ограниченность впечатлений, однообразная среда домов ребенка и детских домов (белые стены, белые халаты, одинаковая одежда детей). *Моторная депривация* – бедность движений в ограниченном пространстве помещений. *Информационная депривация* – ограничение информации рамками учебной обязательной программы; разговоры окружающих ограничены бытовым содержанием, предложениями поесть, помыть, убрать, пойти и т. п. *Социальная депривация* – ограничение круга общения, лишение внимания общества, жизнь в своеобразном изоляте, без участия в производственных и социальных процессах (хотя бы по рассказам родителей о своей работе). *Материнская депривация* – лишение материнской заботы и тепла – самый тяжелый и губительный для детей вид депривации.

Депривация – тяжелое испытание даже для взрослого человека. Исследователь Ричард Бард, проведший 6 месяцев в одиночестве в Антарктиде, считает, что человек не может обойтись без звуков, запахов, голосов, общения с другими людьми, как не может жить без фосфора и кальция. В безмолвии океана, Арктики, космоса людям начинают слышаться смеющиеся и плачущие голоса, рассказывающие разные истории.

Для ребенка обедненная среда особенно губительна. Ограничение движений вызывает глубинную мышечную отсталость. Животные и дети при этом начинают автоматически повторять однообразные движения: покачивание всем телом или головой, покусывание пальцев, постукивание предметом. Материнская депривация в домах ребенка выражается в том, что персонал, выполняя свои обязанности, не проявляет эмоциональной близости, интимных контактов лично с каждым ребенком (вследствие загруженности работой и недооценки своей роли в развитии детей). Смена персонала мешает установлению привязанностей, общение со взрослыми не складывается.

В хрестоматии «Лишенные родительского попечительства» (1991 г.) приводятся убедительные свидетельства того, что без интимно-эмоционального общения у младенцев запаздывает и слабо выражен «комплекс оживления», резко снижается активность в действиях с предметами, они становятся безразличными к окружающему. Американский психолог Р. А. Шпиц пишет об этом: «Они как бы в ошеломлении лежат без движения и звука, глаза в пространство. Приближение любого человека... вызывает явное неудовольствие», как бы протест против затрат энергии, которой у них мало.

Американские врачи С. Прованс и Р. Липтон описывают специфическую картину развития младенцев

одного возраста в приюте и в семье. Лучший из приютских воспитанников Тэдди отличался тем, что часто вертел головой, ронял изо рта бутылочку с питанием. При этом громко плакал и визжал, поэтому прислуга общалась с ним чаще. Это был крепкий, привлекательный младенец, он активно действовал со стимульным материалом и охотно шел на контакт со взрослыми. Однако когда он научился спокойно сосать, к нему обращались не чаще, чем к другим детям, и с каждой неделей его активность снижалась. Он не прижимался, когда его брали на руки, раскачивался, сидя в кроватке и на коленях взрослого. В полгода у него было мрачное, не улыбочное лицо, жалкий взгляд, он не проявлял усилий, чтобы вернуть спрятанную игрушку. Ничего не требовал, не протестовал. Исследователи заключают: «Погас в Тэдди огонь. Если завести ему мать, он немного пойдет, сам он уже не тронется».

Для сравнения описывают общение матери с младенцем Ларри. Мать раздевает малыша, склоняется над ним, трет носом об его живот и грудь, целует, нежно кусает. Он хихикает, тянет ее за волосы, лепечет с явным удовольствием. Ребенок становится инициатором в социальных контактах. Он с легкостью манипулирует двумя предметами, находит игрушку за ширмой, с интересом «ручным способом» изучает мир вещей и людей, различает своих и чужих, у него богатые и разнообразные речевые реакции. «Он полон энергии для жизни», — заключают исследователи.

Во II полугодии различия между детьми становятся еще значительнее. Малоинициативный, тихий, ненавязчивый, безразличный к окружающему, боязливый малыш в доме ребенка разительно отличается от активного, радостного, любознательного, лепечущего, требовательного ребенка в семье.

Исследования показывают, что *активность ребенка поддерживается и развивается вниманием и лаской взрослого – матери*. В общении с нею ребенок становится все более инициативным, усваивает действия с игрушками, изобретает звуковые реакции, подражает мимике.

Чтобы сгладить эффект депривации, психологи рекомендуют в работе с младенцами брать их на руки хотя бы во время кормления, закреплять за каждым общественным опекуном из сотрудников, обеспечить хоть в малой мере интимный контакт и заинтересованное внимание взрослого. Кто-то должен радоваться первой улыбке ребенка, его первым шагам, первым словам, придавать символический смысл его «изобретениям» и «открытиям». Без этого он будет меньше знать и уметь, будет менее способным учиться.

Дефицит общения и его поверхностный, «безличностный» характер приводят к **определенным особенностям умственного развития детей в раннем возрасте**. Прежде всего наблюдается отставание в развитии речи. Дети слышат в основном императивную речь, приказания или запреты. Их словарь беден, речевая активность низкая. У них понижается любознательность, мало самостоятельности, задержка в овладении предметными действиями, бедность конкретно-чувственного опыта и в целом – слабое развитие сенсомоторного интеллекта.

Соответственно в дошкольном возрасте у них отмечается пассивность во всех видах деятельности, слабое развитие игры и инициативы. У детей слабое внимание, обедненная речь, задержка развития образного мышления. У них долго не складывается внутренний план действий, что в свою очередь затрудняет усвоение учебного материала: усвоение навыков чтения, письма, счета. В пер-

вые три года обучения до 50 % детей из детского дома выводятся в специализированные школы.

Обедненное общение и несформированность игры как ведущего вида деятельности оказывают негативное влияние на **развитие личности** воспитанников. Официальные отношения взрослых с детьми, смена персонала приводят к тому, что у детей не возникает глубоких привязанностей, их эмоции бедны и поверхностны. Постоянный контроль приводит к «моральному иждивенчеству», привычке жить по указке и не проявлять инициативы, ответственности. Особенности официального общения со взрослыми лишают воспитанников так необходимого каждому человеку *чувства нужности и ценности* для других, спокойной уверенности в себе, и в то же время – переживания ценности других людей, привязанности к людям. Это затрудняет их адаптацию к самостоятельной взрослой жизни.

Основными причинами неблагополучия в развитии воспитанников домов ребенка и детских домов являются:

- 1) неправильная организация их общения со взрослыми, формальный характер общения, частая сменяемость персонала и переводы детей из группы в группу;
- 2) бедность предметной среды, ограниченность впечатлений и конкретно-чувственного опыта детей;
- 3) недостатки программ и методик воспитания, вследствие чего остаются несформированными ведущие виды деятельности – игровая у дошкольников и учебная у школьников.

Чем раньше ребенок оказывается в условиях депривации, тем тяжелее для него будут ее последствия. Коррекция должна включать прежде всего полноценное личностное общение, сотрудничество и обогащение предметной среды, развитие основных видов деятельности.

В последние годы развернулось движение за создание детских домов семейного типа и детских деревень с такими семьями. Их состав разновозрастный, со старшими и младшими детьми, что уже само по себе разнообразит отношения. Взрослые «родители» постоянные и могут создать заинтересованное, интимное общение и привязанность. Однако такие семейные детские дома зависят от материальной поддержки государства, иначе забота о пище и одежде не позволит реализовать программы развивающего семейного общения.

Нельзя не отметить, однако, что из воспитанников детских домов и интернатов вышли многие замечательные люди. Это – писатель Л. Пантелеев, артист и экс-министр культуры РФ Н. Губенко, композиторы Г. В. Свиридов и А. Н. Пахмутова, ученые-физики лауреат Нобелевской премии Ж. Алферов и наш земляк профессор Кембриджского университета Б. Давлетов, доктор педагогических наук М. Сейтешов, более трех тысяч воспитанников А. С. Макаренко. Но эти люди росли в детских домах не в раннем детстве и не в худших коллективах. Их пример не снимает острой социальной проблемы материнской депривации.

Практическое задание

1. Составьте аннотацию статьи (по выбору): «Лишенные родительского попечительства»²⁸ или «Психология развития»²⁹.

2. Что бы наметили вы как первоочередную задачу в работе с ребенком 2–3 лет после его усыновления? Обоснуйте свою программу.

²⁸ См.: Хрестоматия / Сост. В. С. Мухина. – М., 1991.

²⁹ См.: Хрестоматия. – СПб., 2000.

Выводы

Развитие в дошкольный период онтогенеза имеет специфические особенности. В этом возрасте познание мира и усвоение форм поведения происходит в непосредственном общении ребенка со взрослым. Вначале это интимное общение с телесными контактами, «глаза в глаза». Затем совместные действия и игра при эмоциональном одобрении взрослого и, наконец, словесное общение, увеличивающиеся объемы информации в обобщенной словесной форме. Ребенок своей неумной активностью, любопытством, варьированием действий провоцирует взрослого на поступки, замечания и сообщения. Без такого заинтересованного внимания взрослого активность ребенка резко снижается, что может привести к задержке умственного развития. Это особенно опасно в раннем возрасте, когда еще узок круг общения, и отсутствие материнской заботы и внимания не компенсируется общением с другими людьми.

Опыт раннего детства закрепляется в моторной, эмоциональной, образной памяти, закрепляется прочно и оказывает влияние на всю последующую жизнь.

Специфика общения в дошкольный период, тесный контакт ребенка со взрослым создают оптимальные условия для формирования психических процессов и качеств в русле данной этнической культуры. Во взаимодействии со взрослыми складываются культурные формы высших психических функций: планомерное и расчлененное восприятие, смысловое запоминание, понятийное мышление и основные логические операции, произвольное внимание, реалистическое воображение. Картина мира в сознании ребенка становится категорически упорядоченной на основе речи. Появляются элементы теоретического интереса к изучаемому материалу: к словообразованию, количеству, форме и цвету предме-

тов. Познавательные процессы приобретают произвольный характер. Все это составляет основу дальнейшего школьного обучения.

Однако непреходящей ценностью дошкольного возраста остается опыт эмоционально-образного и действенного познания мира, впечатления детства. Образное мышление и воображение станут опорой интуиции и творчества в школьном и зрелом возрасте. Недоразвитие образной основы сознания приводит к схоластическим абстракциям и формализму знаний.

В дошкольном возрасте ребенок формируется как личность. У него появляется самосознание и элементы самоконтроля, гуманистические и общественные мотивы поведения, избирательное отношение к людям, сочувствие, дружеские привязанности, умение общаться со сверстниками. Ценнейшим новообразованием становится иерархия (соподчинение) мотивов – основа саморегуляции поведения и волевых действий. Это возраст первичной социализации личности на основе опыта взаимоотношений.

Литература по разделу

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности. – М. – Воронеж, 1995.
2. Венгер Л. А., Ибатуллина А. А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // *Вопр. психологии.* – 1989. – № 2.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психологии.* – 1966. – № 6, или *Психология развития* / Сост. авторский коллектив. Сер. Хрестоматия по психологии. – СПб.: Питер, 2001.

4. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – С. 349–456.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.
7. Мухина В. С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1975.
8. Новоселова С. Л. Родителям о детских играх и игрушках. – М., 1992.
9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1994.
10. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997, 1998. – С. 167–199.
11. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. – М., 1990.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М., 2000. – С. 262–272.
13. Смирнова Е. П. Психология ребенка. – М., 1997.
14. Физиологические и психологические критерии готовности к школе / Под ред. А. В. Запорожца. – М., 1977.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

Раздел V

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

5.1. Младший школьный возраст (6–7 – 10–11 лет)

5.1.1. Социальная ситуация развития младшего школьника

Социальная ситуация развития младшего школьника связана с особенностями школьного обучения. Чтобы понять трудности перехода к школьной жизни, надо учесть, чем отличаются школьные уроки от занятий с детьми дома или в детском саду. Этих отличий несколько:

- 1) более *жесткий распорядок* жизни. Рано вставать, по звонку начинать работать, на уроке не вертеться, не доставать игрушки и т. д.;
- 2) более *официальный стиль отношений*. Учитель выступает как наставник, строго требующий выполнения правил, проверяющий каждое действие школьника. Конечно, доброжелательность, улыбка, поощрение учителя приближают его к детям, но все-таки это более далекая дистанция, чем у воспитателя детского сада или родителей;
- 3) в школе особое внимание уделяется *способам работы*, сознательному выполнению действий заданным способом. Ребенок давно научился си-

дети и стоять, но в школе показывают, как правильно сидеть за партой, как стоять, приветствуя учителя, как держать ручку, вставать из-за парты... Тем более берутся под контроль способы выполнения учебных действий. Легче привыкают к этому дети, от которых в домашних делах требуют точности: порядка в вещах, аккуратности в одежде, последовательности в уборке, правильной посадки за обедом.

Но, пожалуй, самая большая трудность школьного обучения в том, что оно требует *теоретического мышления*, интереса к теоретическим знаниям. Ребенок может легко сообразить, что если у него было 3 рубля и на рубль он купил конфет, то осталось 2 рубля. Но на вопрос, как уменьшится число 3, если от него отнять единицу, – отвечает: 5, 7, 9 – любое число. Даже если к 2 косточкам прибавляют 1 косточку и отвечают, что получилось 3 косточки, на вопрос в теоретическом плане $2 + 1$ могут ответить 8, 7 и т. д.

Интерес к теории развивает чтение книг, словесные игры, игры с математическим содержанием типа: отгадай, какое число стоит между 3 и 5, сколько косточек в правой руке, если в левой 2, а в двух руках 4 и т. д. Игра помогает оторвать теоретическое содержание от конкретных житейских представлений. Таким образом, вхождение в школьную жизнь требует определенной перестройки поведения.

Анатомо-физиологические возможности младшего школьника позволяют выполнять достаточно серьезную работу. После 7 лет заметно увеличивается вес головного мозга, особенно лобные доли. Усиливаются тормозные процессы в коре головного мозга – основа сдержанности и точности реакций. В этот период формируются все изгибы позвоночника: шейный, грудной, поясничный. Окосте-

нение скелета не закончено, появляются большие возможности для развития спортивных навыков и большая опасность искривления позвоночника при неправильной посадке. Правильная поза за столом – важнейшее условие работоспособности школьника.

У детей слабо развита мелкая моторика, кисть руки быстро утомляется. Поэтому, даже стараясь переписать работу заново, ребенок может сделать еще хуже в результате утомления. И в школе, и дома надо чередовать работу с отдыхом, с разминкой для пальцев.

Окостенение фаланг кистей рук продолжается до 9–11 лет. Гибкость пальцев используют для формирования музыкальных исполнительских навыков, но и в специальном обучении важно не допускать переутомления кисти и пальцев.

Время активной работоспособности 6–7-летнего школьника не превышает 20 минут. Ш. А. Амонашвили считает целесообразным в начальной школе проводить 20-минутные уроки, но не 4, а 8 в день, чтобы не создавать у детей привычки работать вполсилы.

Учебная деятельность становится ведущей для младшего школьника. Этому способствует социальная атмосфера его жизни. Если раньше ребенка могли называть хорошим за то, что у него нарядная курточка или бантик, теперь каждый встречный спрашивает, как дела в школе, какие отметки. В семье выделяется специальное время занятий, специальное место, покупают то, что требует школа, школьная тема постоянно присутствует в разговоре. Главным человеком для ребенка становится учитель, школьные отметки начинают определять его «ценность» в глазах окружающих, определять самооценку и самопринятие.

Все, что связано с выполнением уроков, становится точкой роста, развития. Это и новый уровень

познавательных процессов, и волевые качества личности, стремление следовать предписанным правилам и добиваться успехов, и новый уровень самоконтроля и самооценки. Желание быть в школе, желание заслужить похвалу учителя помогают не только принять школьные требования, но и с гордостью выполнять все до мелочей.

Особенности учебной деятельности следующие. Содержанием ее выступают научные понятия, законы науки и общие способы решения практических задач. Их усвоение составляет цель учебной деятельности. Ее результат – не изменение окружающей действительности, а *изменение самого ученика, субъекта учения*.

В. В. Давыдов выделяет четыре компонента учебной деятельности:

- 1) учебные ситуации или задачи;
- 2) учебные действия, способы решения учебных задач;
- 3) действия контроля;
- 4) действия оценки.

Введение в учебную ситуацию обычно начинается с вопроса «как мы это делали», и дети с помощью учителя устанавливают порядок и логику действий при решении вопросов или задач определенного типа.

В учебных действиях воспроизводятся и усваиваются общие способы решения учебных задач. Такие действия применяются для всех задач, например, анализ условия математической задачи, выражение учебного материала в виде формулы действия, таблицы, схемы, опорных слов, плана и т. п. Другие действия характерны для решения конкретных задач. Например, проверочные действия в математическом примере. Ученику кажется легче не выполнять развернутые учебные действия, а догадываться о результате, решать по образцу. Однако без усвоения си-

стемы учебных действия учиться ему будет все труднее и труднее.

Действия контроля также требуют специальной отработки. Это сопоставление своей работы с образцом, послоговое проверочное чтение написанного текста, припоминание правила в сомнительных случаях. Исследования показывают, что действия контроля легче усваиваются детьми при взаимопроверке в парном обучении. Ш. А. Амонашвили предлагает детям деформированные тексты с заданием найти столько-то ошибок. Предлагает ошибки учителя, чтобы вызвать у детей развернутые доказательства того, как делать правильно.

Такая же тренировка нужна для усвоения действия оценки, чтобы дети умели делать вывод, что они усвоили, а чему еще надо учиться. С этой же целью и учителю следует не ограничиваться отметкой, а давать развернутый анализ усвоенных умений и знаний ученика.

Начальная школа – сензитивный период развития умения учиться. Огромное доверие к учителю облегчает детям труд по развернутому применению учебных действий и придает смысл таким действиям. Наиболее высокий уровень учебной деятельности проявляется в *умении школьника выделять общий способ в решении* конкретных практических задач, фиксировать этот способ в виде плана, схемы, формулы. К сожалению, чаще дети действуют по принципу «Мария Ивановна так велела», без осознания логики своих действий. Этим создаются трудности перехода из начальной школы в среднюю.

Успешное прохождение этапа начальной школы приводит к появлению *новообразований младшего школьника: произвольность поведения, внутренний план действий и рефлексия, самоотчет в способах и результатах действия. От желания учиться надо пройти путь к умению учиться.*

5.1.2. Развитие познавательных процессов младшего школьника

Особенностью когнитивного развития в школьном возрасте является то, что каждый познавательный процесс берется под контроль учителя и самоконтроль школьника на основе определенных познавательных действий.

Развитие восприятия. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия – различают и форму, и цвет, и звуки речи. Но они еще не могут вести систематический анализ свойств и качеств предмета, они должны усвоить средства такого анализа.

На школьных занятиях складывается особая перцептивная деятельность – *наблюдение*. Ставится задача заметить особенности воспринимаемого объекта. Даются приемы осмотра (порядок выявления свойств, сравнение с эталоном), предлагается форма изображения выявленных свойств – рисунок, схема, слово. Даются специальные задания на восприятие объектов, например, найти отличия в рисунках, найти два похожих объекта или отличия данных четырехзначных чисел и определить, в каком разряде эти отличия; сосчитать треугольники в предложенной фигуре и т. д. В результате школьник учится *целенаправленно и поэлементно обследовать предмет*, овладевает наблюдением, но он еще зависит от установок и контроля со стороны учителя.

Развитие внимания. В школьном обучении интенсивно развиваются все свойства внимания. Наиболее заметно развитие *произвольности*, поскольку в школе требуется прослеживать и усваивать те свойства объектов, какие в данный момент вовсе не интересуют ребенка. Приходится удерживать внимание на *нужных*, а не просто привлекательных предметах. Устойчивость произвольного внимания школьника зависит от

того, насколько четко учитель ставит цели и задачи учебных действий: откройте учебник на странице такой-то, найдите упражнение №... а теперь все внимание на доску, проверьте, правильно ли он определил типы склонений, и т. д.

Удерживать произвольное внимание в течение урока ребенку трудно, поэтому постоянно привлекаются элементы *непроизвольного внимания*, используя наглядность, выделение нужных деталей ярким цветом, меняя интонацию и темп голоса, меняя формы работы и методические приемы, создавая игровые и соревновательные моменты. Если сравнить чтение задачи учеником и учителем, можно заметить, как интонационно учитель буквально вкладывает в сознание детей математические зависимости, опираясь на их непроизвольное внимание. *«В буфет привезли два ящика конфет. В одном было 8 кг конфет, в другом – на 2 кг больше»*. Ученики невольно заметят то, что учитель подчеркивает голосом. Элементы непроизвольного внимания помогают произвольно удерживать в поле внимания задачу и способы ее решения. С развитием знаний и интересов детей их непроизвольное внимание привлекают все более существенные стороны предметов.

Под влиянием учителя у детей складываются внутренние средства саморегуляции учебной деятельности. Произвольное внимание выступает элементом самоконтроля. Этому способствует четкий порядок действий контроля, требование следовать этому порядку в школе и дома. Например, прежде чем сесть за уроки, сложите на край стола учебники и тетради в том порядке, в каком будете с ними работать; поставьте стул так, чтобы его край совпадал с краем стола; приготовьте все к первому уроку; сядьте, проверьте свои ноги, спину, локти, пальцы на ручке и тогда начинайте писать. Сделав работу, переложите

учебник и тетрадь на другой край стола, пока взрослые не проверят работу. Книги, сложенные слева, наглядно показывают, сколько уроков осталось сделать, и это направляет внимание и усилия ребенка. А книги, сложенные справа, дают удовлетворение от сделанной работы. Ребенку нужны *наглядные средства самоконтроля*.

Помогает саморегуляции опора на внешние действия. Поэтому в учении используют приемы обозначения звуков фишками, составления графических схем, рисунков, макетов и аппликаций.

Большие требования в учении предъявляются к *распределению внимания*. Особенно сложно в этом плане письмо. Выполняя письменные упражнения, ребенок должен следить и за строчкой, и за наклоном, и за буквами, и за грамотностью, и за положением ручки. Эти действия контроля отрабатываются поэлементно, пока пишут одинаковые палочки и крючки. Но при переходе к письму требуется сразу распределенный контроль. Особенно трудно он дается детям-флегматикам. Начав писать, они уже не слышат замечаний и поправок вследствие высокой сосредоточенности. Одной ученице мама трижды сказала, что она ручку держит неправильно. Наконец, оторвавшись от письма, девочка ответила: «Вот я кончу писать и тогда тебя послушаю». Исправить «на ходу» она не может.

Более успешно развивается самоконтроль, если *до начала* работы учитель предлагает напомнить себе правила. Так, перед началом письма учитель говорит: «Вспомним наше правило, проверим: ноги, спину, локти, пальцы. Начинаем писать».

Распределение внимания требуется и в том, чтобы, выполняя свою работу, следить за поведением товарищей, по их реакции замечать свои ошибки. Это характерно для уроков чтения и устных ответов.

С каждым годом обучения школьники все более привыкают самостоятельно ставить цели, организовывать свое внимание, проводить самоконтроль. Но за всем этим – требовательность и систематическое руководство учителя.

Развитие памяти. У детей-дошкольников цепкая образная память, но им легче пересказать события не по порядку, а по ярким моментам, включая обстоятельства, при которых происходило запоминание. Школа требует точного воспроизведения, произвольного припоминания. К тому же *мнемические задачи бывают разные*: то дословно запомнить и рассказать, то по смыслу, то на короткое время (цифровые данные задачи). В соответствии с этими требованиями развиваются мнемические способности школьника. Однако до 3–4-го класса у многих детей преобладает *дословное запоминание текстов*. Забавно звучат ответы детей на уроках природоведения: «Разве горы могут разрушаться, спросите вы. Да, горы могут разрушаться». И затем следует рассказ о выветривании горных пород. Такая память не обеспечит успешной успеваемости в средней школе.

Продуктивность памяти младших школьников повышается не только от постоянной тренировки, но и от усвоения соответствующих приемов и способов запоминания и воспроизведения, которые сами они изобрести не могут. Сюда относятся прежде всего *приемы осмысленного запоминания: выделение опорных слов, расчленение текста на смысловые единицы, смысловая группировка, сопоставление крупного и детального планов текста* и т. д. Важно, чтобы эти приемы отрабатывались на разном материале и постоянно. План сюжетного рассказа отличается от развернутого плана решения арифметической задачи и от плана работы над грамматическим текстом. Требуется не только выделе-

ние смысловых единиц, но и их группировка, соподчинение. Со 2-го класса дети уже составляют письменный план.

Особую психолого-педагогическую задачу представляет развитие приемов воспроизведения, распределение его во времени, самоконтроль. К. Д. Ушинский заметил, что дитя забывает потому, что ленится вспомнить. Конечно, требуется усилие, чтобы снова и снова восстанавливать в памяти материал. Но нужны также навыки, чтобы пользоваться при этом выделенными опорными словами, опираться на план, на общие представления о данном явлении, воспроизводить отдельные смысловые части до того, как будет усвоен материал целиком, и т. д.

Нужна систематическая работа учителя по развитию приемов запоминания и воспроизведения, иначе и план, и опорные слова, и группировка материала будут выполняться как особые задания на отметку и не станут собственными навыками.

Названные приемы запоминания и воспроизведения отрабатываются как элементы произвольной памяти, но когда они усвоены, повышается также продуктивность и непроизвольного запоминания.

Непроизвольная память эффективнее, пока не развиты приемы смысловой отработки материала. Но и здесь характерна закономерность: лучше запоминается то, что служит предметом и целью деятельности. И если смысловая группировка и анализ текстов были предметом мыслительной работы, они улучшают и непроизвольное запоминание, обеспечивают полноценное усвоение материала. Даже запоминание образов улучшается, если их рассматривать, анализировать, группировать. Формирование приемов работы с учебным материалом – эффективный путь воспитания хорошей памяти.

Развитие воображения. Большинство сведений, сообщаемых в начальной школе учителем и учебниками, дается в форме словесных описаний, картин и схем. Усвоение материала зависит от умения ребенка представить, воссоздать предъявляемые образы действительности. Обучение опирается прежде всего на *воссоздающее воображение*.

Воображение младшего школьника вначале *очень схематично, образы бедны деталями, им не хватает гибкости*. Дети пытаются имеющиеся житейские представления «втиснуть» в ситуации, описанные в учебнике. Например, слушая текст «Санитарные собаки», школьник заявляет: «А я вчера большую собаку видел», то есть представляет далеко не то, что описано. Сосредоточить воображение в рамках текста помогают такие приемы, как картинный план, чтение по ролям и др.

Под влиянием обучения дети начинают воссоздавать *более точные и детальные образы*, представлять события предыдущие и последующие во времени, подразумеваемые состояния персонажей или возможные последствия событий. У них развивается способность строить обоснования своих вариантов продолжения событий типа: «Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то».

Стремление детей указать условия, происхождение и последствия каких-то преобразований предметов – важнейшая предпосылка развития творческого (продуктивного) воображения, создания собственных замыслов и конструкций. Современная школа еще не создает достаточных условий для развития творчества, хотя потенциальные возможности у детей достаточно богаты.

Необходимо отметить, что воображение не только обеспечивает усвоение учебного материала, но и выступа-

ет формой личностной активности школьника, способом идентификации себя с положительными героями, о которых повествуют на уроке. Развить любознательность детей и любовь к чтению нельзя без опоры на воображение. Усилить это ценнейшее личностное влияние обучения помогают такие формы работы, как утренники сказок, «парад литературных персонажей», игры-драматизации, рисунки на темы прочитанного и др.

От «склеивания» имеющихся представлений с новой информацией воображение школьника обретает свойства гибкого использования образов, развертывания представлений об истоках и последствиях событий, личностной идентификации с историческими и литературными героями.

Развитие речи в младшем школьном возрасте – сложный и многоаспектный процесс. Это прежде всего совершенствование устной речи: улучшение чистоты звукопроизношения, избавление от диалектизмов, овладение сложными грамматическими структурами, употребление деепричастных оборотов, страдательного залога и т. д. Расширяются круг общения и сфера применения устной речи. Образцом служит грамотная и богатая речь учителя.

Появляются новые, письменные, сложные виды речи: чтение и письмо. Это наиболее важные достижения школьника, основанные на механизмах кодирования звуков и декодирования графем. Это формы символической коммуникации. Они предполагают новый уровень восприятия, внимания, памяти, ассоциаций с имеющимися знаниями. Только при этих условиях чтение будет восприятием смысла текста, а письмо – передачей смысла.

Овладение символической коммуникацией начинается с понимания речи ребенком, со слушания расска-

зов и «чтения» по памяти текстов в любимой книжке или надписей в знакомой ситуации. Прочитывая знакомые названия и имена, ребенок сам может научиться читать, что в наши дни встречается довольно часто. Такое самонаучение послужило основанием для теории внутреннего самопроизвольного языкового созревания, которое якобы «внезапно» выносит на поверхность грамотность.

Научное объяснение таких фактов дает теория Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка в ходе взаимодействия с грамотными людьми, о значении обогащенной среды. Компонентами такой среды являются читающие взрослые, книжки в распоряжении ребенка, рассказы взрослых и слушание рассказов детей, пояснения слов, общение с товарищами, словесные игры, интересные впечатления и опыт рассказывания о них, проигрывания их, а затем и описания их, поощрение интереса к письменной форме слова.

Главным условием развития грамотности является информативность чтения и информативное письмо. В совместном чтении интересных книжек (строчку – взрослый, строчку – ребенок) первоклассники скорее овладевают чтением, чем при «отработке» небольших текстов до полного заучивания. Для развития письменной речи предлагают сочинять и записывать сказки, писать учителю письма о событиях во время каникул, писать о своих друзьях и т. п. Даже если часть текста представлена рисунком, школьник воспринимает как главное – смысл письма, а не изображение букв и слов.

Необходимо отметить, что дети, овладевшие чтением самостоятельно, очень часто остаются глухи к грамматике. Их внимание концентрируется на содержании текста, они узнают слова по общему облику и не замечают особенностей их написания. Д. Б. Эльконин

в работе «Как учить детей читать» (1978 г.) подчеркивает роль звукового анализа слов, когда вместо букв используют фишки, символическое изображение характеристик звука. Гласный, мягкий согласный или твердый согласный – каждый имеет свой цвет. Изображая слово фишками, ребенок анализирует свойства звуков, придумывает слова с заданным звуком или по заданной схеме. Такие действия подготавливают его к усвоению правил грамматики и одновременно облегчают отработку навыка чтения.

По данным многочисленных исследований, умение читать является основой успеваемости, без него школьник не усваивает учебный материал и даже не улавливает смысла математической задачи. Поэтому скорость чтения берется под контроль руководителями школы.

Устная речь учащихся начальной школы обогащается фразами и оборотами письменной речи. Иногда на уроке они дословно повторяют фразы учебника, это придает их речи некоторую неестественность, книжность, но этим путем они усваивают и логику рассуждений.

Значительного развития достигает внутренняя речь школьников, поскольку учебная деятельность требует постоянного самоконтроля. Во внутренней речи намечают порядок, внутренний план действий. Во внутренней речи дается самоотчет и самооценка. И здесь также заметно влияние речи учителя, определяющей порядок самопроверки.

В целом учебная деятельность значительно ускоряет речевое развитие детей, совершенствует все виды речи.

Развитие мышления в начальной школе проходит две стадии. На первой стадии у детей преобладает наглядно-действенное мышление, анализ материала на основе видимых, воспринимаемых черт предметов. Учебные дей-

ствия выполняются по образцу. Обобщения делаются на основе наглядных признаков. Даже в грамматике предлог «на» выделяют легче, если он обозначает конкретное соотношение предметов – книга **на** столе. Значительно труднее им выделить тот же предлог в абстрактном значении – **на** память, **на** днях.

Учебный материал по предметам преподносится в 1–2-м классе так, чтобы важные признаки были выражены наглядно. Состав числа представляют попарно цифрами в двух окнах многоэтажного дома или двумя количествами конкретных предметов: 5 кружков и 2 треугольника и т. д. Учебный процесс насыщен наглядными пособиями. Но на их основе уже идут словесные обобщения. Чаще это обобщение по функциональным или утилитарным признакам: это, чтобы ездить, это надевают и т. д. Основным критерием знаний выступает умение ученика придумать свой пример.

Этот уровень интеллекта Ж. Пиаже назвал стадией конкретных операций.

Систематическая учебная работа приводит к изменению мышления детей. Вторая стадия в его развитии отличается усвоением научных понятий с их родовидовыми соотношениями и классификацией. Программа занятий насыщена требованиями и заданиями на нахождение соотношений между явлениями или определение понятий с указанием родовых признаков и видовых отличий: *«существительное – это такая часть речи, которая...»* и далее перечисляются видовые признаки.

В основе суждений младшего школьника лежат наглядные признаки предметов. Но они уже усваиваются на основе рассудочной деятельности. Так, разбирая изображение хлебного поля, дети высказывают абстрактное суждение: *«Озимые – это хлебные растения, посеянные осенью, под зиму»*.

К 3–4-му классу все больше суждений школьников отражают существенные связи явлений, а наглядные элементы сведены к минимуму. Подготавливается стадия формальных операций (Ж. Пиаже).

Названные особенности мышления далеко не полностью выражают возможности младших школьников. Экспериментальное обучение, организованное Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым в российских школах, показывает, что уже в начале обучения дети могут исследовать способы решения умственных задач, строить и проверять гипотезы, в абстрактной схематической форме строить математические рассуждения типа: *«Если первое равно А, а второе в два раза больше, то можем найти, чему равно второе, а потом найти их сумму»*.

Особую роль в развитии мышления школьников имеют действия *моделирования*, когда требуется сокращенно воспроизвести текст рассказа, составить план изложения, кратко записать условие задачи или формулу действий для ее решения, выразить соотношение буквами, знаками или графиком.

Развитие абстрактного мышления заложено уже в самой структуре учебной деятельности. Она предполагает умение школьника находить общий способ действий в сходных учебных заданиях, то есть умение конкретно-практические задачи представить как учебно-теоретические.

Основные психологические новообразования, складывающиеся в учебной деятельности младших школьников, сводятся к следующему.

С поступлением в школу ребенок попадает в условия достаточно строгого контроля за ходом и результатом каждого познавательного процесса. Учитель и родители на основе социального опыта вносят поправки в то, как он рассматривает, как слушает, как запомнил и т. д. По-

стоянно напоминают, что надо делать. В результате развивается *произвольность* как особое качество психических процессов.

Выполнение учебных заданий требует действий по заданному порядку. Контроль учителя развивает самоконтроль и самоотчет у детей, умение развернуто обосновывать правильность своих ответов. В результате появляются такие ценнейшие новообразования интеллекта, как *внутренний план действий и внутренний самоотчет – рефлексия*.

Зарубежные психологи объединяют эти новообразования термином «*метапознание*», понимая его как текущий контроль, осуществляемый человеком за его собственными процессами, целями и действиями (Г. Крайг). Метапознание позволяет ученику определить, хорошо ли он запомнил материал, как он получил тот или другой результат и т. д. Это необходимое условие умения учиться.

Таким образом, в условиях школьного обучения происходит систематическое совершенствование познавательных процессов на основе исторического человеческого опыта под контролем учителя, а затем – и самого ученика.

5.1.3. Личностное развитие младшего школьника

По сравнению с дошкольным возрастом школьник уже с младших классов вступает в более широкий круг социального общения, при этом социум предъявляет более строгие требования к его поведению и личностным качествам. Требования выражает учитель, родители, характер учебной деятельности, сверстники – вся социальная среда. Соответственно и образцы поведения задают школа, семья, товарищи и специально подобранная литература.

В этом наборе факторов ведущую роль играет учебная деятельность. Именно учение дает основание для того, чтобы требовать от ребенка сосредоточенности, волевых усилий, саморегуляции поведения. Дети, у которых достаточно развита учебная мотивация, те, кто *хочет* учиться в школе, легко справляются со своими обязанностями, и в их поведении появляются такие личностные качества, как *ответственность, прилежание, волевая направленность*. Обычно это связано с большой любовью к учителю и желанием заслужить его похвалу. При слабой учебной мотивации требования воспринимаются как внешние, тяжкие, ребенок ищет способы избежать неприятностей. Его наказывают и порой достаточно жестоко.

В школе складывается новая система отношений с действительностью. Учитель выступает не просто как взрослый, но как полномочный представитель общества. Его авторитет непререкаем. Он действует на основе единых критериев оценки, его отметки ранжируют детей: этот сделал на «5», этот – на «3». И в глазах школьника отметка выступает как эталон не только конкретных знаний, но и всех личностных качеств.

Отношение к товарищу зависит от получаемых им отметок. Слабого ученика даже на улице могут назвать «двоечник!». Отличника считают образцом всех ценных качеств. Он самый добрый, самый скромный, самый чуткий... «потому что пятерки получает». Его первым прокатят и в санках, ему стараются подражать. *Эмоциональные отношения становятся опосредованными*, зависящими от успехов, от оценки учителя.

Самооценка также зависит от отметок. При поступлении в школу ребенок полон надежд на свои успехи и оценивает себя несколько завышенно. Но получение троек и двоек вызывает у него заниженную оценку всех

своих качеств. В эксперименте мы спрашивали первоклассников, считают ли они себя скромными (чуткими, правдивыми), и слышали обычно: «Нет, я иногда тройки получаю». На вопрос «А что ты умеешь делать хорошо?» даже ученики 3-го класса говорили только об учебных умениях: «Я читаю хорошо, а задачи у меня слабо». У многих учеников к 3–4-му классу самооценка становится заниженной, и это снижает мотивацию к достижению успеха.

Специальная работа показывает, однако, большие возможности детей в развитии объективной, адекватной самооценки. С этой целью ученикам предлагали оценивать свои домашние работы до учителя и сравнивать затем с его оценкой. Через непродолжительное время эти оценки стали совпадать, дети стали видеть свою работу глазами учителя, что привело не только к повышению успеваемости, но и к развитию самокритичности и уверенности в своих силах.

Центрация на учебных делах и отметках может иметь и отрицательное влияние на личностное развитие школьника. Появляется «школьный эгоизм», когда ребенок становится центром семейных забот и требует всеобщего внимания к себе, ничего не отдавая другим. Своеобразным противовесом такому развитию событий служит участие школьников в домашнем труде. Родители, конечно, дают детям определенные поручения, но зачастую это сопровождается многократными напоминаниями и упреками. Глубокое личностное влияние оказывает инициативный труд, вызванный заботой о близких и ответственностью перед ними.

В нашем (совместно с Ч. Т. Осмоновой) исследовании трудовой активности младших школьников детям было предложено завести тетрадь самоконтроля, где были перечислены все посильные виды труда, и вести еже-

дневно собственные отметки выполненных дел. Причем договорились отмечать по-разному дела, выполненные по своему желанию, по просьбе взрослых или после многократных напоминаний. Особая отметка – знак качества – выставлялась, если работу похвалили взрослые, поблагодарили, если сделано было на совесть. Дети еженедельно рассказывали в классе о домашних делах, причем к таким относились и инициативное внеклассное чтение, и подбор пословиц о труде, и разучивание незаданных стихов, то есть умственный труд поощрялся наравне с физическим.

И хотя отметок за эту работу не ставилось и дети сами оценивали ее по заданным критериям инициативности, но внимание учителя, заинтересованность неучебными делами поддерживали активность ребят, мотивировали на достижение успехов. Это послужило значимым фактором в развитии таких личностных качеств, как саморегуляция поведения, забота о близких, уверенность в достижении успеха, адекватность самооценки.

Нельзя не отметить и такой аспект личностного развития, как **моральные представления и моральные эмоции**. Они также связаны с личностью учителя и учебной деятельностью. Мнение и требования учителя рассматриваются как основа моральных норм. В нашем исследовании младшие школьники весьма своеобразно определяли моральные понятия: «скромность – это если В. Г. сказала не хвастаться, то и не надо никому говорить»; «чуткость – это если В. Г. сказала помогать товарищу, то надо заниматься с ним так, чтобы он не обиделся» и т. д. Все моральные суждения начинались от мнения любимой учительницы.

Однако знакомство с произведениями художественной литературы выводит школьников за пределы лич-

ного опыта. Им становятся доступны и альтруистические, и гражданские чувства, они переживают патриотические страницы истории, героизм своего народа, и тогда уже личность учителя остается «за кадром». Хотя и в этом случае многое зависит от его одобрения.

За время начального обучения развивается **общение ученика с товарищами**. Вначале это дружба с тем, с кем рядом посадили за парту или с кем рядом живут. Но по мере того, как учебная работа становится привычной и появляются другие занятия и интересы, отношения с товарищами становятся более избирательными. Представления о сверстниках выходят за рамки полученных ими отметок. Накапливается опыт совместной внеклассной работы как основа личностных оценок: «С Кириллом неинтересно. Придем к нему, – он сам все захватит, сам делает, а ты стой да смотри». Пятерки уже не спасают Кирилла от осуждения. Мнение товарищей к 3–4-му классу становится регулирующим фактором личностного развития.

Хорошие учителя намеренно формируют общественное мнение в классе. За беспорядок на перемене, мусор или неоткрытую форточку спрашивают с дежурного так, чтобы он потребовал от виновного. В конце уроков заслушивают короткие отчеты дежурных, поощряют их требовательность и тех, кто им подчинился. Это приводит к *обобщению моральных норм и правил поведения*, что так необходимо при переходе в среднюю школу.

5.1.4. Проблема готовности ученика к обучению в средней школе

В идеале каждый ребенок, успешно окончивший начальную школу, должен также успешно учиться в последующих классах. Однако на деле наблюдается снижение успеваемости детей при переходе в среднюю школу.

Эта проблема постоянно обсуждается на педсоветах. Учителя начальных классов обвиняют «предметников» в отсутствии индивидуального подхода и неумении использовать наглядность. Те в свою очередь обвиняют учителей младших классов в завышении баллов и нетребовательности. Не пытаясь разрешить их спор, попробуем определить, какие моменты в начальном преподавании помогут ученику успешно осваивать последующие учебные программы.

Прежде всего, важно *развитие познавательного интереса и умения учиться, формирование учебной деятельности во всех ее компонентах*: постановка учебных задач (понимание, чему надо научиться), выполнение учебных действий заданным способом, выделение общего порядка действий в сходных заданиях, самоконтроль и самооценка.

В правильной постановке учебной деятельности заложены условия формирования важнейших качеств интеллекта – произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии, без которых обучение в средней школе становится проблематичным.

Вместе с этим ученику необходимо дать *навыки логической обработки учебных текстов*, поддержать хорошую детскую дословную память приемами опосредованного запоминания. Хотя бы приучить отвечать по тексту точно на вопрос, а не воспроизводить весь текст от начала. Средняя школа потребует гибкого использования знаний.

Кроме того, параллельно с образной наглядностью необходимо *вводить схемы и формулы, от схем переходить к конкретному*. Например, придумывать слово, предложение или задачу по заданной схеме их состава, представить содержание задачи по формуле ее решения и т. д.

И наконец, важно добиться *усвоения научных понятий на уровне активного использования их в речи*, оперирования ими при разборе конкретных примеров (чтобы дети не говорили «делаем в скобке», а называли математическое действие – «находим сумму или разность чисел»).

Все это не выходит за рамки требований программ начальных классов. Но не всегда учитель понимает, насколько важны эти требования для интеллектуального развития будущего ученика средней школы.

В личностном плане *готовность к дальнейшему обучению связана с развитием учебной мотивации, стремлением к достижению успеха, с навыками саморегуляции поведения, с обобщением моральных норм и правил поведения. Все эти личностные достижения интегрируются в чувство собственного достоинства, уверенности в себе, которые помогут построить отношения в новой среде, в бурном море подросткового общения.*

Практическое задание

Уточните для себя понятие «учебная ведущая деятельность»:

- 1) ее структуру и конкретные проявления каждого компонента;
- 2) ее влияние на когнитивное развитие школьника как формы социального контроля за ходом и результатом каждого познавательного процесса;
- 3) ее влияние на личностное развитие школьника: саморегуляцию поведения, обогащение моральных представлений и обобщение моральных норм;
- 4) новообразования, вызванные учебной деятельностью, объединяемые термином «метапознание».

5.2. Подростковый возраст (11–15 лет)

5.2.1. Социальная ситуация развития подростков

В традициях советской психологии это возраст учеников 5–8-х классов, переходный от детства к взрослости. Американская психология выделяет более продолжительный период – возраст *тинейджеров*, то есть подростками считаются в 13–19 лет (числа с окончанием на *teen*). Его же называют пубертатным возрастом, то есть возрастом полового созревания.

Впервые этот возраст описал С. Холл, подчеркнув противоречивость поведения подростка, неожиданные переходы от веселости к унынию, от самоуверенности к сомнениям, от неумеренной общительности к замкнутости. Холл объяснял эти кризисные явления физиологическими причинами. И действительно, физиологи находят в организме подростков «гормональные бури», «эндокринный шторм», не скупясь на сгущение красок.

Физиологическое взросление – половое созревание – вызывает бурный рост в длину (10–12 см в год), диспропорции тела (длинные конечности, удлинение носа), неуклюжесть, неловкость. Удлиняющиеся кровеносные сосуды узки и не всегда достаточно обеспечивают кровоснабжение организма, создавая восприимчивость к различным заболеваниям, способствуют нарастанию близорукости и т. д. Характерно также нарастание силы возбуждения при относительной слабости торможения. Психологический эффект всех этих изменений усиливается тем, что окружающие подчеркивают, что ребенок вырос выше мамы или стал неловкий, делают замечания по поводу внешности. И подросток начинает рассматривать

себя в зеркало, заново изучать, концентрироваться на своей внешности.

Биологическое проявляется через социальное, и в разных социальных условиях по-разному. Несостоятельность биологического подхода к пониманию подросткового возраста стала очевидной в свете культурно-антропологических исследований М. Мид. В примитивных обществах на островах Самоа и в Новой Гвинее дети переживают подростковый возраст без кризисов и конфликтов, тревоги и стрессов, при посильном участии в труде взрослых.

Можно предположить, что в современных индустриальных обществах подростковый кризис выражен по-разному. Ф. Зимбардо («Застенчивость», 1996) показывает, что там, где согласно традиции ребенок воспринимается как высшая ценность нации (Израиль), дети свободно включаются в семейные дела и разговоры взрослых; в семье они находят постоянную поддержку и безусловную любовь, поэтому подростки отличаются высокими притязаниями, уверенностью, чувством собственного достоинства. Такой же эффект создает традиционная философия восточных народов (Китай), предписывающая довольствоваться тем местом, какое занимаешь. Этим народам почти не свойственна застенчивость, что, на наш взгляд, является косвенным показателем безболезненного проживания подросткового возраста. Однако детство в аспекте культуры исследовано очень мало.

По данным Д. Б. Эльконина, для современного общества характерно затянутое взросление. В связи со сложностью индустриального производства, электрификацией и механизацией всех видов труда жизнь подростка организована как учебная деятельность, и в его представлении это – детская жизнь, в то время как он стремится к взрослости.

Растущее чувство взрослости вызвано не только биологическим развитием; физические возможности, мышечная сила позволяют подростку выполнять достаточно важные поручения в домашнем хозяйстве, и он, естественно, ждет, что взрослые попросят об этом и поблагодарят. Детские понукания и назойливые поучения раздражают и вызывают протест, негативизм. Более уместны в таких ситуациях просьбы типа «только ты сумеешь», «я на тебя надеюсь» и т. д.

Чувство взрослости поддерживается и учебой. Подростки изучают такой материал, который взрослыми изрядно забыт, и это порождает сознание своего превосходства.

Чувство взрослости, осознание себя взрослым – главное новообразование подросткового возраста, а непризнание подростков взрослыми – главная причина их конфликтов с окружающими.

Конфликтность усиливается физиологическими особенностями. Слабость тормозных процессов в коре головного мозга делает намерения подростков решительными, порой необдуманными, увлечения – яркими и неотложными, суждения – категорическими, хотя и недостаточно обоснованными. Им хочется сделать задуманное «здесь и теперь», но если отсрочить исполнение, вся затея может показаться ненужной. По этой же причине у них легко завоевать авторитет и легко его утратить. Они замечают недостатки взрослых и склонны преувеличивать их, оценивая категорично, в черно-белых тонах.

Чувство взрослости подталкивает подростков к самостоятельным суждениям, оценкам и решениям. Но самостоятельный выбор требует устоявшихся взглядов и ценностных ориентаций, и подросток тянется к товарищам, ищет в них поддержку своих решений. Общение

с друзьями помогает выработать собственную систему оценок, хотя зачастую она по существу повторяет мнение друзей. Не в меньшей степени подросток дорожит признанием со стороны взрослых, особенно – посторонних взрослых, поскольку мнение близких стало привычным. *Ведущей деятельностью и ведущим фактором развития становится общение с товарищами в социально значимой деятельности*, одобряемой взрослыми. Чаще это что-нибудь за пределами школьных уроков: учеба воспринимается как занятие для детей. Но если школа организует совместное с учениками планирование мероприятий: проведение утреников и встреч, развивающие игры, художественную самодеятельность, отчеты кружков и так далее, и если подросток находится в гуще этих событий, – учеба воспринимается как нечто важное. Однако чаще всего отношение к школе у подростков скептическое.

В целом развитие взрослости подростков может принять неожиданное направление и самые разнообразные варианты. У них *обостренный интерес к новым впечатлениям*, а новым может быть и школьный театр с успехом у публики, и набеги на чужие сады, и спортивные победы, и алкоголь, и секс. Особенности протекания этого периода определяются конкретными обстоятельствами жизни, формами сотрудничества в школе и дома, положением подростков в мире взрослых. Чем более значим и признан их вклад в социально значимое дело, тем мягче, незаметнее проявления кризиса.

5.2.2. Развитие познавательных процессов

Процесс когнитивного развития в подростковом возрасте зависит от нескольких факторов. С одной стороны, в средних классах школы по каждому предмету дается *система научных понятий*, учебный материал объе-

динен в классы, родовые категории с видовыми особенностями, и строгая научная логика определяет развитие всех психических функций. С другой стороны, демонстрация взрослости проявляется как *критическое отношение к школе*. Многие предметы подросток считает ненужными, а многие задания глупыми, которые не стоит выполнять. Вот типические суждения: «Зачем нам история древнего мира? Мы в древнем мире жить не будем!», «Зачем мне пение? Когда весело, я и так пою!», «Зачем эти правила грамматики? И без них я все диктанты пишу на "4" и "5"».

В одной школе подростки принципиально не стали выполнять задание по биологии: разбить яйцо, вылить на блюдечко и описать его строение. – «Там желток и белок, это и дурак знает!» Как следствие, были двойки и сбегание с урока. Также не выполнили задание по физике – пронаблюдать, как вода закипает. – «Что, я чай не кипятил?» И только после вопросов учителя – «Можете узнать, кипит ли вода, если не поднимать крышку чайника?», «А если не смотреть на чайник?», «А по цвету воды можете определить, скоро ли она закипит?» и так далее – не только пронаблюдали, но и назвали это задание самым интересным в анкете перед окончанием школы.

Отношение к предмету у подростков чаще всего зависит от их отношения к учителю.

Есть еще один фактор, влияющий на умственное развитие подростков, – это усвоение способов работы с учебником. В специальном исследовании³⁰ спрашивали, как дети готовят уроки. В 4-м классе дети отвечали: «Я пять раз читаю книгу и потом начинаю рассказывать. Если рассказ не получается, я снова пять раз читаю книгу». В 7-м классе дети говорили иначе: «Историю не учу, там

³⁰ Концевая Л. А. Учебник в руках у школьника, 1975.

все понятно. Физику иногда просматриваю перед уроком. Русский не учила, не учу и учить не буду!». Стоит ли удивляться, что 7–8-е классы дают самую низкую в школе успеваемость.

Противоречивое влияние названных факторов – уровня знаний, желания их усваивать и умения учиться – вызывает кризисные явления в умственном развитии подростков.

Развитие восприятия связано с интеллектуализацией всего чувственного познания. Школьнику теперь надо не просто видеть наглядный материал, но и разобраться в чертеже, схеме, рисунке, выделить существующие в них зависимости. Необходима установка на *размышление в процессе восприятия*, определение причинно-следственных связей. Подростки зачастую пренебрежительно относятся к наглядному материалу, не умеют с ним работать. Трудности в решении задач по физике, химии связаны с неумением увидеть в них конкретное выражение закона, правила, теоремы. У подростков еще только складываются новые отношения между отвлеченным и конкретным, всеобщим и его разнообразными проявлениями. Однако под влиянием учителя рассуждения все больше включаются в процесс восприятия. С. Л. Рубинштейн заметил, что способный математик отличается от неспособного умением видеть задачу, чертеж. И это умение начинает развиваться в подростковых классах.

Развитие памяти также связано с интеллектуализацией этого процесса. Если у младших школьников мышление действует через память, на основе конкретных примеров, то у подростков *память – через мышление*, то есть запоминание на основе обдумывания (Л. С. Выготский). Заучивание через многократное повторение становится и непродуктивным, и непопулярным. К «зубрилкам» относятся пренебрежительно.

При должном руководстве взрослых происходит перестройка памяти. Увеличивается запас приемов опосредованного запоминания, частота их использования и количество учеников, пользующихся ими. Причем применение приемов запоминания становится более сознательным – школьники выделяют опорные моменты текста, проводят смысловую группировку, намечают устный план ответа. Главное место в подготовке уроков начинает занимать анализ содержания материала, его внутренней логики. Особенно, если в школе показывают средства такого анализа, дают *планы – стереотипы рассмотрения материала*: план характеристики войн или восстаний, физического явления или химического элемента. Опора на такой единый план организует и упорядочивает запоминание, облегчает воспроизведение: например, по биологии рассказать про среду обитания, образ жизни животного, затем про его питание, дыхание, размножение, полезность для человека. И рассказ становится логичным.

Однако в этом возрасте многие продолжают «задавливать» учебный материал, не включая мышление в запоминание. И, конечно, это снижает успеваемость.

Развитие внимания также связано с особенностью учебного материала. При пояснении теоремы, правила, закона необходимо сконцентрироваться. При малейшем отвлечении теряется ход мыслей. Каждый момент пояснения требует удержания логики предшествующих рассуждений, только тогда будет понятно все доказательство. Показателем развития будет умение длительное время удерживать внимание на отвлеченном, логически организованном материале, умение мысленно активно включаться в объяснение, следить за логикой доказательства, отмечать для себя его основные моменты. Внимание становится активным. Но этим овладевают не все ученики.

И даже самые внимательные способны концентрироваться не более 15–20 минут.

Усиливается распределенность внимания. Подросток может решать задачу и тихонько напевать, читать под партой книжку и чутко следить за ситуацией в классе, мечтать о далеких странствиях и изображать внимательного слушателя. Разделяется внутренняя внимательность и внешнее ее выражение.

Учебные занятия предъявляют высокие требования к распределенности внимания. В математике, где примеры достаточно сложные, ученики, выполняя действия, могут не заметить степень или не раскрыть скобку, не поменять знак. Внимание к смыслу и порядку изложения зачастую снижает уровень грамотности.

Учебная деятельность основана на рефлексии, требует самоконтроля и потому развивает все свойства внимания. Но это возможно при развитии учебной мотивации, желания успешно учиться.

Развитие речи связано с тем, что материал уроков дает обилие новых терминов-понятий, *обогащает словарный запас*. Учебники и книги содержат образцы грамотной и логически построенной речи. Учителя требуют воспроизведения этих образцов. Но подростки отвергают «зубрежку», а рассказать своими словами не умеют. Наблюдается определенный кризис речи; они начинают рассказывать хуже младших, с паузами, аканием и нуканием. Еще труднее выразить мысль письменно. «Стоит им взять в руки ручку, как начинается паралич мысли», — заметила одна учительница. Понимание речи значительно опережает активную речь и устную, и, тем более, письменную.

В учебной работе речь становится *контролируемой и управляемой*. В определенных значимых ситуациях подростки стремятся говорить логично, красиво, правильно.

Способствует развитию самостоятельной речи смысловая обработка текста. Когда требуется выразить мысль, то кратко, то развернуто, речевые образцы перестают восприниматься как нечто книжное, чужеродное и переходят в состав активного словаря.

Особое влияние на речь подростков оказывает общение со сверстниками, дворовые компании. Для них характерна своя языковая субкультура – *слэнг* – как средство обособления своей группы и от взрослых, и от детей.

Воображение подростков активно включается в процесс познания и обеспечивает личностное принятие учебного содержания. Даже став взрослыми, мы вспоминаем, что, слушая рассказ учителя, отчетливо видели, «как крадется кровавая собака Тьер к стене парижских коммунаров». Благодаря воображению усваиваются не только знания, но и эмоциональное отношение к событиям.

Характерно, что в средних классах школы большой объем учебного материала усваивается на основе воображения. Это литературные произведения, исторические и географические описания, содержание математических и физических задач и т. п. Особое значение и, соответственно, развитие приобретает пространственное воображение. На уроках геометрии, черчения требуется представить проекцию предмета, то есть изменять имеющийся образ, выделяя существенные его черты, представить как схему. В других случаях требуется детализировать образы, созданные словесным описанием, включаться в драматизацию и т. д.

В подростковом возрасте происходит *расширение временной перспективы личности*. Подростки любят мечтать, «примеривать на себя» облик и поступки любимых героев, представлять себя в экстремальных ситуациях

и героических делах. Эти мечты зачастую далеки от реальности, не связаны с конкретными планами и действиями, ограничиваются подражанием внешнему облику героя. При всей их наивности это все же механизм идентификации, выражение направленности личности. Образы-идеалы будут сменять друг друга, но вызванные ими стремления закрепляются, становятся личностным достоянием.

К концу подросткового возраста образы-идеалы становятся регуляторами поведения хотя бы ситуативно, во внешних чертах: ребята накачивают мускулы, вырабатывают походку, подражают мимике своих кумиров.

Развитие мышления. Учебный материал в средних классах требует более высокого, чем в начальной школе, уровня мыслительной деятельности и направлен на ее развитие. Его основа – система научных понятий в соответствии с той или иной базовой наукой. Зачастую она выражена системой знаков, как в математике, физике, химии, усвоение которых проходит в плане абстрактного мышления. Ученики должны научиться рассуждать, строить гипотезы и доказывать их. Начинается развитие теоретического, формально-логического, рефлексивного мышления. Происходит овладение приемами предварительного мысленного решения задач и их проверки на основе выявления всех возможных связей и отношений. Мышление предположениями характерно для научного познания, но начинает оно формироваться при овладении основами наук, в средних классах школы и под контролем учителя. *Способность к абстрактному мышлению – главное достижение данного возраста.*

Очень часто, к сожалению, подростки не замечают теоретические вопросы в учебниках, не обращают внимания на определения и обобщенные характеристики, запо-

миная только конкретный материал и факты. Подробно перечисляют, например, предметы древней культуры и не замечают даже выделенное в учебнике определение культуры. Яркими красками описывают разорение Хорезма Чингисханом и не замечают характеристики войн за веру. По всем предметам можно привести примеры, когда подростки запоминают факты, а теоретические обобщения не усваивают. Эта недоработка вызывает трудности обучения в старших классах школы, где рассматриваются разные теоретические подходы в сравнении.

Подросткам нравятся практические занятия, где можно опираться на наглядно-действенное мышление. Однако строить дедуктивные умозаключения в вербальном теоретическом плане они затрудняются. Поэтому много трудностей вызывает решение задач по физике, химии, где требуется применить теоретические знания. Легче им удаются индукция, обобщение конкретных фактов, где хоть в какой-то мере можно опираться на образное мышление.

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

5.2.3. Личностное развитие подростков

Личностные изменения в подростковом возрасте настолько заметны и значимы, что создают кризисные черты в отношениях подростка к окружающим и к самому себе. Сущность кризиса в том, что стремление к самоутверждению, самовыражению, самовоспитанию блокируется отношением окружающих взрослых и неудачами самого подростка.

Центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение *самосознания* (Л. С. Выготский), *развитие эгоидентичности* (Э. Эриксон), которые субъективно переживаются как *чувство взрослости*.

В учебной деятельности подросток учится создавать, проверять и оценивать гипотезы, сравнивать реальность с теми событиями, которые могли бы произойти. При этом раздвигаются границы внутренней жизни, его мир наполняется образами-идеалами, представлениями о себе, о других и о мире в целом. Складывается субъективная готовность к любым событиям в жизни и поиску своего места в системе человеческих отношений. И в то же время происходит осознание своего бытия как не заполненного собственными поступками, выбором, событиями.

Подростки постоянно что-то доказывают себе и окружающим. При этом группой поддержки выступают сверстники, предоставляя подростку эталоны поведения, суждений, речи, эмоций. Из всех возрастных категорий подростки больше всего отличаются конформностью, зависимостью от мнения группы. При этом мальчики чаще следуют внешним по отношению к семье моделям поведения, острее противостоят семейным правилам и требованиям. Девочки больше дорожат эмоциональной привязанностью к родным и сложившемуся образу жизни своей семьи. Снижается авторитет родителей и их влияние. Подросток смотрит на родителей глазами товарищей, а дружба с товарищами строится на совместных делах. Выигрывает та семья, где дети вместе с товарищами участвуют в общих со взрослыми хозяйственных делах, в развлечениях, походах, спектаклях. Если родители правятся товарищам, то и собственные дети гордятся ими, подражают им.

Признание прав и ответственности подростка в семье может свести к минимуму кризисные явления возраста. Там, где взрослые подчеркивают свои надежды на помощь сына или дочери и высоко ценят их участие в семейных делах, дети рано взрослеют, у них развивается забота и ответственность, умение распределять свое время и бюджет. В таких условиях бедная или неполная семья становится не зоной риска, а зоной взросления. Дети не уходят от семьи к товарищам, но привлекают товарищей к решению семейных проблем. Мальчики рано начинают искать работу и зарабатывать, девочки берут на себя домашние дела, заботы о младших.

И в специальных исследованиях³¹, и в житейских наблюдениях можно выявить разную картину личностного развития у подростков, располагающих материальным достатком, но лишенных внимания взрослых, и подростков, ставших опорой семьи. Одних отличает социальная инфантильность, других – социальное взросление. Эта закономерность подтверждается и картиной личностного развития подростков в экстремальных условиях, например в период войны или в случаях потери кормильца семьи.

Какова же роль сверстников в личностном развитии подростков? Исследования показывают, что в общении с товарищами подросток реально выстраивает такие отношения, какие существуют у взрослых. Это доверие, признание равенства, верность другу, исполнение обещаний, взаимопомощь, сохранение секретов, правдивость, общность взглядов и интересов и т. д. Эти нормы отношений составляют *кодекс товарищеской чести* и соответствуют высокой морали взрослых. Характерно, что эти нормы отношений противоположны морали послушания, навязываемой взрослыми.

³¹ Фельдштейн Д. И. Психология взросления, 1999.

Однако часто нормы отношений с товарищами и со взрослыми у подростков не совпадают. Так, всем известны отговорки школьников, придумывание «уважительных» причин невыполнения поручений или уроков. И в то же время обман товарищей они считают недопустимым: «Если соврал и ребята узнают, что соврал, – тогда все, тогда хоть беги из класса», – заявляет пятиклассник.

Моральный контроль со стороны товарищей воспринимается более серьезно, чем контроль взрослых. Поэтому включение подростка в асоциальную группу представляет серьезную опасность. Такая группа создает барьер моральному влиянию взрослых. Возникает необходимость *изменить направленность действий группы, чтобы изменить поведение подростка*. Педагогический принцип А. С. Макаренко – воспитание личности через коллектив – больше всего соответствует подростковому возрасту.

Как уже отмечалось, в подростковом периоде происходит качественный сдвиг в развитии **самосознания**. Попробуем подробнее раскрыть содержание этого феномена.

1. Физиологические процессы приводят к изменению внешнего облика, и подросток присматривается к себе, *выстраивает заново физический образ Я*, оценивает свои возможности с учетом эталонов красоты и силы. Серьезные переживания вызывают низкий или слишком высокий рост, форма лица, полнота, цвет и длина волос и т. п. Ему нужно признание, чтобы утвердиться в своей привлекательности. К подросткам в полной мере относятся мудрые слова Э. Берна: «...быть красивой (так же, как иметь успех) – это вопрос не анатомии, а родительского разрешения. Анатомия, конечно, влияет на миловидность лица, однако лишь в ответ на улыбки отца или матери мо-

жет расцвести настоящей красотой лицо дочери... Если родители видели в своем сыне глупого, слабого и неуклюжего ребенка, а в дочери – уродливую и глупую девочку, то они такими и будут»³².

2. Потребность занимать уважаемое положение среди товарищей вызывает *анализ и самооценку собственной личности* как условие успешных взаимоотношений. Особое внимание подросток уделяет своим недостаткам и способам их устранения. Размышления о себе становятся самостоятельным внутренним процессом; наблюдается недовольство собой и попытки самовоспитания. Все это подстегивается анализом взаимоотношений, которые часто не устраивают подростка. Возрастает самостоятельность в суждениях о себе, хотя самооценка бывает не только неадекватной, но и непостоянной. От успешных или неуспешных поступков самооценка то неоправданно повышается, то резко снижается, и подросток чувствует себя никчемной личностью. Других он оценивает более объективно, чем себя.

Интересную деталь заметили психологи: школьники 5–7-х классов оценивают себя чаще всего завышенно, а учителя тех же классов оценивают их заниженно. Такая ситуация порождает аффективные реакции подростков, повышенную чуткость к оценочным суждениям и протест против несправедливости взрослых.

3. Под влиянием обучения, общения с товарищами, собственных размышлений у подростков *формируется система жизненных ценностей*. Прежде всего они подражают внешним проявлениям взрослости, «привилегиям» взрослых. Это – курение, алкоголь, взрослая форма одежды и мода, украшения, косметика, формы отдыха, кокетство и т. д. Все это усваивается путем под-

³² Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, 1992. – С. 235.

ражания окружающим и киногероям как самый легкий способ демонстрации взрослости. Более «осведомленные» товарищи также приобщают «новичков» ко взрослой жизни с низкой культурой досуга в виде бесцельного хождения по улице, игры в карты, сексуальных игр. При этом познавательные интересы, учебная мотивация резко снижаются, подростки озабочены добыванием денег и идут по пути правонарушений. По данным Д. И. Фельдштейна, мотивом первых преступлений чаще всего выступает желание показать себя взрослым, бывалым, бесстрашным, раздобыть угощение для товарищей.

Мужество всегда выступает для подростков как высшая ценность. Но содержание этой нравственной категории существенно меняется в зависимости от того, будет она проявляться в браваре, негативизме или в природоохранных мероприятиях, в поддержании порядка на школьных вечерах или в участии в проведении смотров и определении победителей. Принципиальная позиция требует большого мужества.

Лучшие школы проводят важную работу по утверждению *ценности знаний* в глазах подростков. Досуг учащихся насыщается смотрами, конкурсами, интеллектуальными играми, встречами с интересными людьми, вечерами занимательной науки и т. д. Коридоры оформлены плакатами с занимательными заданиями, вопросами, нестандартными задачами, ребусами. И если подростки, поощряемые учителем, подбирают интересный научный материал, составляют жюри, подводят итоги и определяют первенство, – в школе создается своя интеллектуальная среда, направляющая ценностные ориентации учащихся.

4. Самосознание подростков становится серьезным *механизмом саморегуляции поведения*. Они начина-

ют сознательно заниматься самовоспитанием и развивать в себе определенные качества, закалять свою волю, выносливость. Пренебрегают теплой одеждой, не хотят «кутаться», соревнуются в том, кто дольше сможет задержать дыхание или смотреть не моргая, выдержать боль при сдавливании пальцев и т. д. Все это – детские способы самовыражения во внешне эффектных действиях, в них проявляется стремление к мужеству. Но есть и такие подростки, которые в целях закаливания обливаются водой в любое время года или самостоятельно осваивают музыкальные инструменты. Их самообладанию мог бы позавидовать взрослый.

Бажную роль в саморегуляции подростков играют *образы-идеалы*. Любимые их герои – люди целеустремленные, активные, преодолевающие серьезные препятствия, победители в экстремальных ситуациях. Для подростков характерно сопереживание героям, личностное включение в воображаемую ситуацию, идентификация себя с героем. Сильное воздействие оказывают на них кинофильмы, телепередачи, художественная литература. Яркие образы-идеалы порождают мечты о героических делах и профессиях, о морских путешествиях, победах полицейских, пожарников, космонавтов, спортсменов, о яркой жизни. До воплощения таких мечтаний еще очень далеко, но они влияют на развитие интересов, увлечений и тем самым на поведение. Так, мечты о море могут пробудить интерес к географии и художественной литературе о путешествиях. Но могут и не вызвать. Многие современные подростки под влиянием рекламных роликов мечтают о путешествиях в качестве туристов и считают, что никаких знаний для этого не требуется.

Интересы подростков часто неустойчивы, но они всегда *действены, активны*. Подростки включаются

в разнообразные кружки, секции, даже в несколько сразу.
А. Барто описывала это в шуточных стихах:

«Драмкружок, кружок по фото –
Это слишком много что-то.
Выбирай себе, дружок,
Один какой-нибудь кружок».

Ну, я выбрала по фото...
Но мне еще и петь охота,
И за кружок по рисованью
Тоже все голосовали.

Конечно, такой разброс не содействует развитию способностей, но зато дает подростку осознание своих возможностей и перспектив дальнейшей деятельности. Это – самопознание через практические действия и в то же время накопление различных полезных умений.

Подростковый возраст – *сензитивный период развития разнообразных интересов*. Этому способствуют присущие подростку *любопытность и любознательность*. Он открыт для всего нового, необычного, ко всему хочет приобщиться. И многие способности складываются именно из подростковых увлечений. В частности, высокие спортивные достижения обеспечиваются тренировками, начинающимися в этом возрасте.

Разнообразие интересов, увлечений и самостоятельных занятий расширяет круг общения подростков и ставит их перед необходимостью самостоятельно планировать свой день. Исследования показывают, что такая самоорганизация дается нелегко и дети, намечая интересные и важные дела, с удивлением обнаруживают, что ничего не выполнили к сроку. Их надо научить *планировать свое время*, и лучше всего это сделать посредством вопросов типа: «Когда ты сможешь этим заняться?».

«Тебе удобнее до уроков в школе или после?», «Есть ли у тебя необходимые материалы?», «Как проверишь качество сделанного?» и т. п. В младших классах день определялся расписанием уроков, теперь надо продумывать все самому. Но в этом и ценность подростковой ситуации развития.

Разнообразные увлечения включают подростка во все новые и новые группы сверстников. Создается объективная необходимость быть самим собой, выработать и сохранять свой стиль поведения, свои, хотя бы элементарные, принципы взаимоотношений.

Э. Эриксон называет это становлением *эгоидентичности* и считает его важнейшим личностным качеством, приобретаемым в подростковом возрасте.

Обобщая сказанное, можно подчеркнуть основные тенденции в личностном развитии подростков:

- осознание себя взрослым и стремление доказать свою самостоятельность;
- увлечение всем новым, необычным, стремление все попробовать, во все включаться лично;
- расширение круга общения и усиление значимости мнения товарищей при относительном снижении авторитета взрослых;
- усвоение кодекса товарищеской чести, морали равенства против морали послушания;
- активизация самоанализа, самосознания, самооценки и попытки выработать у себя желаемые качества;
- появление кумиров, идеальных образов, стремление копировать их хотя бы внешне.

Это возраст, когда начинает выстраиваться механизм саморегуляции в виде цепочки взаимосвязанных факторов: самосознание – самооценка – самовоспитание.

5.2.4. Трудные подростки

Психологические особенности трудных подростков, по мнению Д. И. Фельдштейна, обнажают основные особенности всех подростков, показывают их в преувеличенном виде.

Стремление к взрослости и самостоятельности может увести их за пределы дозволенного в использовании своего времени или семейных денежных средств. Реакция взрослых в этом случае может быть крайне жесткой и оскорбительной: «С кем шлялась?», «Из дома ворует!» и т. п. Подросток с легкостью может заявить: «Если так, я вообще домой не приду!» и всеми силами будет стараться выполнить свое обещание или держаться как независимая личность, игнорировать мнение и самое существование родителей.

Негативное отношение затем может распространиться и на все моральные нормы взрослых, даже сформировать цинизм в отношении к взрослым, восприятие их действий как эгоистических, двуличных, как зависимость от мнения соседей, а не собственные убеждения.

Желание все попробовать лично и значимость мнения группы сверстников делает подростка крайне уязвимым, подверженным влиянию «улицы». Завышенная самооценка подталкивает к неоправданным обещаниям, и, чтобы не «потерять лицо», подросток демонстрирует силу и ловкость в рискованных и противоправных действиях. При этом, как правило, отношение к учебе – пренебрежительное.

Соответственно формируется тип отклоняющегося (девиантного) поведения:

- 1) циники с сознательным нарушением социальных норм и уверенностью, что все так хотят поступать, только трусят;
- 2) конформисты, совершающие проступки под влиянием асоциальной группы, в большой сте-

пени случайные, вызванные подражанием «кумирам». Повышенная зависимость от мнения сверстников заставляет их отказываться от усвоенных ранее норм поведения. Это заложники ситуации;

- 3) колеблющиеся подростки. Они не могут устоять от соблазнов в удовлетворении непосредственных потребностей, хотя нарушение норм вызывает у них раскаяние и угрызения совести;
- 4) аффективные дети с повышенной обидчивостью и большими притязаниями; им постоянно кажется, что к ним относятся несправедливо, они стремятся всем доказать и даже отомстить. Эта группа – резерв правонарушений и демонстративных суицидов³³.

Первичным толчком к развитию отклоняющегося поведения служат нарушения общения со взрослыми в семье и школе. Если один из этих социальных институтов понимает и поддерживает подростка, ситуация разрешается легче; если обе инстанции вооружились против, он ищет поддержку на стороне, и часто – в асоциальных группах. Вхождение в группу воспринимается как повышение статуса и личности, и группы. Характерно, что их лидером является физически более развитый парень, который подавляет не только своим авторитетом, но и угрозами физической расправы. Выйти из такой группы достаточно сложно.

В работе с трудными подростками основными задачами являются:

- 1) увлечь новым, необычным делом, в котором трудный подросток мог бы достичь определенных успехов;

³³ Классификация Неймарк М. С. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского, 1973.

- 2) подчеркивая достижения, повысить статус подростка в группе сверстников;
- 3) восстановить доверительные отношения со взрослыми в школе и семье;
- 4) помочь включиться в учебную работу, основную для школьника, представить ее как путь закалки воли и характера.

И главное условие эффективной работы с трудными подростками – обеспечение им успеха и признания в социально-значимой деятельности.

Практическое задание

1. Законспектируйте одну из научных работ о подростках: Прихожан А. М. «Подросток в учебнике и в жизни»³⁴, Фельдштейн Д. И. «Психология взросления»³⁵, Кле М. «Психология подростка. Психосексуальное развитие»³⁶.

2. Сформулируйте советы родителям по профилактике трудностей в общении с подростками.

3. Попробуйте наметить мероприятия школы по предупреждению неуспеваемости подростков.

5.3. Старший школьный возраст (16–18 лет)

5.3.1. Социальная ситуация развития школьника старших классов

Ранняя юность – период завершения физического развития человека и психологической подготовки к самостоятельной жизни. Особенности данного возраста объясняют по-разному в разных психологических шко-

³⁴ М.: Знание, 1989.

³⁵ М., 1999.

³⁶ М., 1991.

лах. Биологические теории подчеркивают, что именно созревание организма детерминирует особенности поведения. В психоаналитической традиции юность – этап зрелой сексуальности. Социологические теории подчеркивают переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого, завершение социализации, овладение ролями взрослых. Современная психология пытается рассматривать данный возраст комплексно, сочетая социально-психологический подход с учетом закономерностей психофизиологического развития, внутреннего мира и самосознания. В современном индустриальном обществе удлинился период юности как подготовительный этап к усложняющейся трудовой и общественной деятельности. Он охватывает 9–12-е классы средней школы, лицеев, годы обучения в колледже.

В ранней юности учащиеся еще зависимы от взрослых, их жизнь направляется взрослыми, однако с каждым годом увеличивается количество и расширяется состав взрослых ролей с определенной мерой ответственности. В 16 лет они получают паспорт, в 18 лет – право вступать в брак, участвовать в выборах, призываться в армию, несут ответственность за уголовные преступления. Элементы взрослого статуса сочетаются с детскими чертами зависимости. Школьнику напоминают, что он старший и в то же время требуют послушания. И это противоречие отражается в особенностях его самосознания.

Это период завершения полового созревания и физического развития человека. Рост тела в длину замедляется. Полного роста девушки достигают в 16–17 лет, юноши – в 17–18 лет. Нарастает мускульная сила, уже в 16 лет мальчик почти вдвое сильнее 12-летнего. Физический облик остается в этом возрасте предметом внимания и забо-

ты. Недостаточная выраженность признаков пола, слишком низкий или высокий рост, цвет волос и черты лица, не соответствующие принятому эталону, – все это вызывает глубокую озабоченность, изменения в диете, особую систему тренировок и т. п.

Психологическая задача юности – самоопределение. Ее главная особенность – *осознание себя на пороге самостоятельной жизни, выбор будущей сферы деятельности*. Уже в 9-м классе ученик выбирает, оставаться ли в школе или переходить в лицей, колледж, осваивать профессию на курсах. Начинается проектирование будущего, а вместе с этим появляются вопросы «кем быть?», «каким быть?» – социальное и личностное самоопределение.

Будущей деятельностью становится *учебно-профессиональная*, появляется стремление к самообразованию. Юноши и девушки записываются на курсы вождения автомобилей, изучения иностранного языка, подготовительные курсы вузов и т. п. Особенно характерно это для предвыпускного класса. Молодой человек, не сделав еще окончательного выбора, как бы примеривает различные роли, занятия, знакомится с реальностью, приобретает знания и навыки «про запас».

Отношения с родителями изменяются. С одной стороны, все еще актуально стремление отделиться, самостоятельно решать свои проблемы, уйти из-под опеки. С другой – нарастает стремление к отождествлению со взрослыми. Многие повторяют профессии родителей и близких родственников, советуются с ними, пользуются их литературой, перенимают бытовые навыки, просят научить их готовить любимые блюда, мастерить, стирать и т. п. Взрослые начинают восприниматься обобщенно, в таких социальных позициях, как Учитель, Мастер, Консультант, Эксперт с их правилами, принципами, спо-

собами организации деятельности. От непосредственного подражания в юности переходят к сознательному построению своей будущей жизни, используя обобщенные эталоны.

Главные новообразования юности – готовность к самоопределению, саморефлексия, появление жизненных планов, деятельное вращение в различные сферы социальной жизни и расширение круга общения.

5.3.2. Развитие познавательных процессов

Развитие познавательных процессов связано с новым отношением к школе и более рациональными способами учебной деятельности. Если у подростков многие школьные предметы считаются ненужными, – в старших классах появляются особо нужные предметы. По таким отыскивают дополнительные пособия, заводят словарики или записные книжки, усваивают информацию для себя, не для отметки. Соответственно изменяется отношение к учителю, в нем ценят эрудицию, информированность. Примером может быть реплика десятиклассника: «Знаешь, мы с Петькой решили химичку больше не доводить. Надо взять от нее все, что она знает по химии».

Характерно, что в учебной работе старшеклассники переходят к письменным формам усвоения знаний: делают выписки, строят графики, таблицы, составляют конспекты, рефераты. Такая активность позволяет усваивать большие объемы информации.

Познавательные процессы к 15–16 годам уже сформированы, и такого быстрого их роста, как в детстве, не наблюдается, однако они продолжают совершенствоваться. Следует отметить несколько моментов в этом плане.

1. Развитие теоретического мышления на основе усвоения системы понятий и сложных мыслительных

операций. Содержание мышления становится богаче и сложнее. В школьных курсах излагаются разные теоретические подходы и гипотезы. И старшеклассники способны проанализировать варианты как реальных, так и гипотетических событий. Их увлекают дискуссии, возможность обосновать, доказать свое мнение, причем дискуссии по разным поводам не только в школьной, но и в дружеской обстановке.

2. *Становление мировоззрения*, стремление свести многообразие усвоенных знаний в более или менее стройную систему взглядов на мир как нечто целостное и закономерное, проявляется тяга к обобщениям. Иногда это выражается в попытках создать свою систему мироустройства, иногда – в участии в различного рода движениях, как социально ценных (движение «зеленых» за экологическую чистоту планеты), так и социально опасных (борьба за «чистоту» нации).

3. *Заметно развиваются специальные способности*. Дифференциация умственных способностей у мальчиков замечается раньше и ярче выражена, чем у девочек. Специализация обучения в старших классах, индивидуальный выбор направления учения повышает самостоятельность учащихся и отвечает задачам самоопределения.

4. Отмеченные положительные аспекты интеллектуального развития сочетаются с моментами негативными. Избирательная направленность интересов, склонностей и интеллектуальной активности школьников-юношей приводит к определенной ограниченности их познавательной деятельности. Развивается внимание к *определенным* объектам, память на *определенный* материал, способность обобщения *определенных* фактов и т. д. Появляется барьер к усвоению «ненужных» знаний. Эта тенденция будет усиливаться по мере овладе-

ния профессией, но появляется она в учебно-профессиональной деятельности. Замечено, что переход в лицей или колледж вызывает повышение успеваемости бывших школьников, поскольку здесь наглядно видна связь с профессией.

5.3.3. Личностное развитие в ранней юности

Личностное развитие в ранней юности связано с определением ценностных ориентиров. В познании себя, в общении с другими люди в этом возрасте оценивают себя и других с позиций усвоенных норм, уточняя и обобщая эти критерии. Достижения данного возраста – новый уровень развития *самосознания*, открытие собственного внутреннего мира, мира мыслей, переживаний, взглядов, оценок, которые кажутся непохожими, уникальными. Интерес к себе выражается в самоанализе поведения и личностных качеств. *Формируется эгоидентичность* как постоянство взглядов и принципов. Основной путь самооценки – сравнение мнений о себе окружающих или проверка себя в рискованных поступках. При этом себя оценивают с учетом жизненных планов – *взгляд на себя из будущего*. Такая самооценка зачастую завышена, и это обеспечивает самоуважение, уверенность в себе.

Огромную роль в формировании личности имеет юношеское *общение со сверстниками*. В такой среде общение проходит на равных, на основе соревновательности, статус надо заслужить и уметь поддерживать, – все это является ценнейшей жизненной школой. Уважение сверстников служит основой самоуважения. В юности ценится и широкий круг общения – компания сверстников, и избирательно дружеские связи, и возможность побыть одному. Принадлежность к компании повышает уверенность в себе, дает возможность самоутверждения.

В жизни юношей однополая компания более значима, чем в жизни девушек. Особую ценность для тех и других представляет *дружба*. При этом в дружбе ценится интимность, искренность, эмоциональность, возможность высказаться и встретить понимание, поддержка своих взглядов и оценок, возможность поделиться планами, мечтами, идеалами. В подростковом возрасте дружба деятельная, в юношеском – «разговорная». Девушки особенно много времени проводят в беседах и откровениях с подругами. Уединенные размышления дополняют эту «шлифовку» взглядов, принципов и ценностей.

В 15–18 лет юноши и девушки считают дружбу важнейшим из человеческих отношений. Они идеализируют друга и себя в дружбе, ищут в друге образец для подражания; одни при этом стремятся выразить себя, другие живут переживаниями друга. В это же время создаются смешанные компании и возникает разнополая дружба. При этом девушки испытывают потребность в ласке, нежности, эмоциональном тепле. У мальчиков отношения с противоположным полом могут восприниматься и как форма самоутверждения, оценки своих возможностей. Именно этот мотив зачастую провоцирует ранние половые связи.

В большой степени провоцируют раннюю сексуальность современные СМИ, особенно американские фильмы, где сексуальность ценится выше невинности, где положительного героя наставляют: «Не упusti свой шанс, сынок», а на вопрос юной принцессы «Как привлечь мужчину?» – отвечают однозначно: «Соединиться с ним» («Звездные войны», «Конан-разрушитель» и др.)

В советской и российской традиции подчеркивается духовное богатство отношений между полами. Первая любовь приходит в ранней юности. Она больше похожа на хорошую дружбу, чем на эротическую связь. Чем разно-

стороннее, богаче отношения между девушкой и юношей, тем прочнее будут любовные увлечения. Первое чувство может быть настолько значимым и глубоким, что память о нем сохраняется всю жизнь.

В целом влюбленность повышает внимание к собственной личности, внешности, аккуратность в одежде. Характерна реплика одного учителя: «Хоть бы влюбился – шею мыть научится!». Развивается интерес к внутреннему миру личности, к художественной литературе, произведениям искусства, театру, к эстетическому самообразованию. Школьники выписывают мудрые изречения, чужими словами формулируют личностную позицию.

Главная личностная особенность старшеклассников – появление жизненных планов и готовность к социальному построению собственной жизни. В идеале жизненные планы становятся предметом размышлений, в ходе которых уточняются не только цели, но и способы их достижений. На деле обдумывание способов зачастую поверхностное, слабо ориентировано на конкретные поступки сегодняшнего дня, что может привести к крушению юношеских планов в последующем. Притязания молодежи на материальное благополучие и скорость успехов в карьере часто завышены, планы профессиональные – более реалистичны. Но молодые люди не всегда понимают, что богатство целей – лишь предпосылка для развертывания практических действий в настоящем. Необходима систематическая работа школы и семьи по разъяснению условий и способов реализации юношеских планов.

Ценнейший компонент юношеского самосознания – самоуважение. Надо научиться принимать себя достойным, чтобы нести ответственность за свой выбор и решения, избавиться от подросткового конформизма.

Чувство достоинства помогает выстоять в экстремальных ситуациях угрозы насилия, повышает степень надежности личности и эгоидентичность.

Конечно, основу отношения к себе составляют оценки взрослых и сверстников, но не менее важную роль играют и собственные усилия по построению своей личности: раздумья, споры, анализ чужих поступков и жизненных ситуаций, отбор высказываний из литературных источников и т. д. Несмотря на зависимость от родителей, от школы, духовных стандартов и культурных запретов, в юности вырабатывается личность как нечто единственное и неповторимое, как собственный взгляд на мир, религию, моральные нормы и социальное устройство общества. Юность – период формирования установки на взрослую и серьезную жизнь.

Выводы

Школьный период занимает важнейшее место в истории психического развития человека. Это период высокой пластичности мозга и высокой обучаемости. Его особенностью является социальный контроль способов и результатов познавательной деятельности, мотивов, способов и форм поведения. Здесь более, чем когда-либо, видна отмеченная Л. С. Выготским закономерность: обучение движет развитие на основе трансляции социального опыта. Школьника учат концентрировать внимание на задаче, детализированно воспринимать объекты, запоминать в логической последовательности, выбирать главное, понимать причины, представлять события согласно заданным условиям, грамотно излагать в речи свои наблюдения, мысли и чувства, осознанно планировать деятельность. Они усваивают систему научных и социально-нравственных понятий, и учение становится способом интеллектуальной деятельности. Все

это происходит под контролем учителя по социально установленным критериям оценки.

От школьника постоянно требуют самоотчета о том, что он делал и почему следует так делать. Самоотчет – неизменный компонент учебной деятельности на всех ее этапах. В результате складывается рефлексия как личностное качество, развивается самосознание, появляются цели и действия по совершенствованию собственной личности, своих знаний и способностей.

Речь становится средством построения личности: появляются идеалы, требования к себе, жизненные планы. Личность становится все более саморегулируемой. Ключевым моментом этого процесса является кризис подросткового возраста – осознание себя самостоятельной личностью и отторжение авторитета взрослых при опоре на мнение товарищей. С возрастом сокращается группа значимых сверстников, уточняются собственные принципы, складывается мировоззрение и жизненная позиция.

Хочется подчеркнуть, что при всей организованности и подконтрольности учебная деятельность есть работа самого школьника, и успех зависит от его активности, от усвоенных им способов самоорганизации. Под влиянием социального опыта и социального контроля совершается самопостроение личности.

Практическое задание

Составьте таблицу психического развития в школьном возрасте, обозначив по вертикали младший школьный, подростковый и старший школьный возраст. И в каждом – по горизонтали – дайте характеристику в трех аспектах: социальная ситуация развития, когнитивное развитие, личностное развитие.

Напишите реферат по одному из этих разделов.

Литература по разделу

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973, 1978.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гомезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М., 1984.
3. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка // Собр. соч. Т. 4. – М., 1984.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
5. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. – М., 1996.
6. Кон И. С. Психология старшего школьника. – М., 1987; Психология ранней юности. – М., 1989.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – Гл. 8.
8. Мухина В. С. Возрастная психология. – М., 1998.
9. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. – М., 1998.
10. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Теории, факты, проблемы. – М., 1997.
11. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997, 1998 (гл. «Работа психолога с детьми группы риска»).
12. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990.
13. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987.
14. Фельдштейн Д. И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-эко-

номического кризиса // Мир психологии. – 1994.

15. Хрестоматия по детской психологии / Ред. и сост. Л. В. Бурменская. – М., 1996.

16. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1995.

Раздел VI

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Теоретическая и экспериментальная разработка проблем зрелого возраста принадлежит Б. Г. Ананьеву («Психология и проблемы человекознания», 1996). Мы воспользуемся его материалами.

Психология зрелого возраста – сравнительно новый раздел возрастной и генетической психологии, отражающей принципиально новый ход индивидуального развития.

На взрослых изучались закономерности общей и социальной психологии; их показатели служили эталоном при анализе детского развития. Считалось, что психологии взрослых не присуща возрастная изменчивость. Описанный Ж. Пиаже ход интеллектуального развития завершается стадией формальных операций (14–15 лет), когда «у ребенка формируется логика взрослого». Далее человек действует на основе усвоенного опыта, но уже не развивается.

Швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х годах прошлого века назвал взрослость возрастом «психической окаменелости». Таким же было мнение В. Джемса: «После 25 лет взрослые не могут приобретать новые идеи».

В 60-е годы среди ученых Запада бытовало мнение, что пика развития человек достигает в 18–20 лет, а далее уровень логической способности снижается и к 30 годам

составляет 96 %, к 40 – 87 %, к 50 – 80 % и к 60 – 75 % этого уровня.

Но жизнь менялась ускоряющимися темпами. Взрослым все чаще приходилось доучиваться и переучиваться. И тогда исследователи обнаружили, что интенсивность и темп инволюции зависят от двух факторов: одаренности и условий, в числе которых образование, социально-экономическая и культурная ситуация. При этом образование и интеллектуальная активность сдерживают инволюционные процессы.

Исследование психологии взрослых позволило выявить новые закономерности динамики психической деятельности, представить любое развитие как сочетание процессов роста и упадка, приобретений и потерь. В результате сформировался новый методологический подход к развитию онтогенеза – *всевозрастной*. При этом считается, что возрастные изменения сопровождают весь жизненный путь человека. Человек сталкивается с огромным разнообразием возможностей и социальных требований. Всевозрастное развитие есть система вариантов изменений, отличающихся по времени возникновения и продолжительности, по направленности и последовательности.

В каждом возрасте наблюдаются свои новообразования и свои потери. На последних этапах возникают феномены дальних воспоминаний и ревизии своей жизни, автобиографическая память, феномен мудрости.

На психофизиологическом уровне – это корреляционные плеяды функций, связанных с вниманием и мнемической деятельностью.

Всевозрастной подход в психологии соответствует и данным современной физиологии. Возрастные сдвиги показателей обмена и функций выражены в трех типах изменений: прогрессивное снижение, стабильность

и прогрессивное нарастание. Снижается сократительная способность сердца, функция пищеварительных желез, гормонообразование в щитовидной и половых железах внутренней секреции, активность гормонов, острота зрения и слуха. Стабильны – уровень сахара в крови, морфологический состав крови, работоспособность некоторых скелетных мышц, кислотно-щелочное равновесие и др. С возрастом повышается синтез некоторых гормонов в гипофизе, чувствительность клеток и тканей к химическим, гуморальным факторам, содержание в крови холестерина, лецитина, содержание в клетке определенных ионов, активность ряда ферментов и др. Возможны и волнообразные изменения, связанные с индивидуальными особенностями³⁷.

Многомерность и многонаправленность развития побудила исследователей принять двухкомпонентную структуру интеллекта, деление его на *«текущий», или подвижный, и «кристаллизованный»*. Эти термины, конечно, метафоры. «Текущий» интеллект – имеются в виду процессы, влияющие в ход *приобретения нового опыта*. Это скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами, восприятие новых связей и отношений. Этот компонент интеллекта отражает биологические возможности нервной системы – ее работоспособность и интерактивность. «Кристаллизованный» интеллект – способность решать жизненные и профессиональные задачи на *основе накопленных прежде знаний и опыта*. Для его измерения используют тесты вербального рассуждения, понимания социальных требований, словарного запаса, когнитивных навыков.

³⁷ Фролькис В. В. Системный подход, саморегуляция и механизмы старения // Геронтология и гериатрия. – Киев, 1985.

Слабая изученность возраста выражена и в том, что не сложилась его четкая периодизация. Демографы рассматривают взрослость как трудоспособный возраст, от 16 до 60–65 лет. Биологи – как репродуктивный возраст от полового созревания в 16–18 лет до наступления климакса в 50–65 лет. Еще более нечетко обозначены периоды внутри взрослости.

Начало зрелости большинство исследователей называют юностью, это период от 17 до 20 лет. Затем выделяют раннюю взрослость, или молодость, от 21 до 25 лет. Иногда их объединяют как студенческий возраст – 17–25 лет. Далее средняя взрослость – 25–35 лет. У разных авторов это период от 24–25 лет до 40, 55, даже 75 лет. Э. Эриксон выделял после 18 лет стадии молодости, взрослости и зрелости без обозначения возраста. Современные российские авторы, основываясь на этом, определяют молодость в 19–33 года, взрослость – 33–45 лет, зрелость – 45–65 лет и далее – старость (В. И. Слабодчиков, Е. И. Исаев). Г. И. Абрамова разделяет стадию молодости на юность – 18–22 года, взросление – 23–30 лет и переходный возраст 30–35 лет; зрелости отводит период 36–50 лет, отделяя пожилой возраст – 51–65 лет и далее – старость. Старость совпадает с пенсионным возрастом, установленным в большинстве стран от 60–65 лет. В народе выделяют еще один период – дряхлость, когда старики уже не могут обходиться без посторонней помощи. Официально он определен от 80 лет и старше.

Психологически каждый из периодов взрослой жизни исследован весьма слабо, и границы между ними нечетки. Мы обобщим данные о периодизации взрослой жизни таким образом:

- 1) молодость, студенческий возраст – 18–23/25 лет;
- 2) ранняя взрослость 23/25–33/35 лет, кризис 30 лет;

- 3) зрелость. Период акме – 35–55/60 лет;
- 4) старость от 60 до 80 лет; дряхлость от 80 лет.

Эти периоды, на наш взгляд, отражают основные гражданские статусы зрелой личности: обучающийся профессионал – молодой специалист – квалифицированный работник (мастер) – пенсионер. В какой-то степени они соответствуют ценностным ориентирам народа, выраженным в пословицах: «В 20 лет ума нет – и не будет, в 30 лет жены нет – и не будет, в 40 лет богатства нет – и не будет».

6.1. Молодость как период развития. Студенческий возраст (18–23/25 лет)

6.1.1. Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития в молодости характеризуется тем, что человек выходит в самостоятельную жизнь, начинает осуществлять свои жизненные планы. Это прежде всего выбор профессии, поступление в вуз или колледж. Неудачная попытка поступления или отсутствие средств на оплату учения расцениваются многими как крушение надежд, как необходимость заново строить жизненную программу. Ход дальнейшего развития личности во многом зависит от социально-профессионального положения. Но в любом случае *переживается расхождение идеальных представлений с реальной действительностью*. Молодым людям важно найти свое место в обществе, в жизни, в отношениях с другими людьми. Они пытаются осмыслить не только общественное значение определенной деятельности, но и уяснить ее личностный смысл, *что* она может дать лично каждому, насколько обеспечит самореализацию индивидуальности и насколько создаст материальную независимость.

Многие физиологические показатели и работоспособность достигают высшей точки развития в этот период. По данным Б. Г. Ананьева, сила рук (как правой, так и левой) максимальна у мужчин 18–19 лет, скорость двигательных реакций также. С этим периодом связаны многие выдающиеся спортивные достижения и успехи в хореографии. Однако точность движений и выносливость в сложных ситуациях будут увеличиваться с возрастом и опытом.

Человек в этом возрасте *сам создает свою среду общения*, и от этого зависит развитие одних его качеств и притупление других. Именно здесь актуальна пословица «скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». Приобретая статус взрослого, он еще не имеет жизненного опыта, и круг общения крайне важен для осознания и оценки новых впечатлений и нового социального положения.

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

Ведущей деятельностью становится профессиональная или учебно-профессиональная. Большую и все увеличивающуюся когорту молодых составляют **студенты**. Б. Г. Ананьев считает возможным выделить студенческий возраст в особый период психического развития как период интенсивного профессионального самообучения.

По данным ЮНЕСКО, количественный состав студентов в мире увеличивается с каждым годом. В 1980 году их было 46 миллионов, в 1991 году – 65, в 2000 году –

79, по прогнозам, в 2015 году ожидается 97 миллионов, а в 2025 году – 100 миллионов человек. Это особая категория молодых людей, организованных и объединенных институтом высшего образования. Их отличает высокий интеллектуальный уровень и уровень познавательной мотивации, профессиональная направленность, *сочетание интеллектуальной и социальной зрелости*. Во всех странах зафиксировано широкое активное участие студентов в общественно-политических движениях. Этому способствует их организованность, самостоятельность, критичность и (в основном) несвязанность семейными обязательствами.

6.1.2. Интеллектуальное развитие

Интеллектуальное развитие в студенческом, ранне-взрослом возрасте детально исследовано под руководством Б. Г. Ананьева («Психология и проблемы человекознания», 1996). Выборка составляла 1800 человек разных специальностей в возрасте от 18 до 35 лет с образованием от незаконченного среднего до высшего, по 50 мужчин и 50 женщин на каждый год жизни. Кроме этого, лонгитудно в течение 5 лет исследовалось еще 350 человек. Как главная закономерность была выявлена неравномерность, гетерохронность развития разных функций интеллекта, пики одних показателей при снижении других и наоборот. Так, в период с 18 до 23 лет повышается объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, константность опознания. Но в это же время снижается острота зрения, кратковременная зрительная память и остается стабильной наблюдательность.

Показатели общего интеллекта также динамичны. Оптимумы отмечены в 19, 22 и 24–26 лет для вербального интеллекта и в 19, 21, 25 лет – для невербального. Это

характерно для представителей всех уровней образования. Однако уровень сложности мыслительных операций снижается с годами у испытуемых с незаконченным средним образованием. Составляющие интеллекта также развиваются неравномерно. В одни годы заметно значительное развитие памяти (19, 24, 28 лет), в другие – опережает развитие логических функций мышления (20, 23, 25, 31 год).

Память и мышление – основные формы переработки информации. Усвоенное с помощью понимания и запоминания в последующем «фильтруется» ценностно-ориентированным мышлением для избирательного сохранения в памяти, это *первый уровень обобщения*. На этой основе образуются новые смысловые системы и новые понятия, а рациональная систематизация знаний приводит к перестройке механизмов «фильтрации» знаний, это *второй уровень обобщения* информации. А это, в свою очередь, служит основой формирования гипотез и концепций как *третьего уровня обобщений*.

Такой динамикой процесса познания Б. Г. Ананьев пытался объяснить неравномерное повышение функций то мнемических, то логических. Происходит то усиление «фильтрации» (логические функции), то накопление избыточной информации (усиление функций памяти). Бывают, однако, моменты снижения обеих функций в 22, 26, 34 года и в 30 лет – моменты общего повышения. Изменение одной функции, видимо, зависит от преобразования другой. Понижение, как скрытый период перестройки функции, подготавливает ее подъем. Пояснение механизма такой динамики пока недостаточное, однако уже теперь ясно, что влияние здесь взаимосвязанное. Избыточная информация так же необходима для развития логических функций, как и логическая обработка для ее усвоения. Заметим, что общая умствен-

ная одаренность проявляется как широкая «бескорыстная» любознательность, и открытия чаще делаются на стыке разных наук, то есть на основе профессионально избыточной информации. Однако второй и третий уровни ее упорядочения и обобщения происходят не сразу и не всегда. Требуется следующий шаг в развитии логических функций.

В целом, 18–25 лет – период усиленного развития всех психических функций, особенно памяти и мышления, долговременной памяти. Корреляционный и факторный анализ полученных данных позволили Б. Г. Ананьеву представить общую картину взаимосвязи познавательных функций. Выявлена положительная корреляция между чувствительностью нервной системы и эффективностью запоминания, между динамичностью возбуждения и мнемическими функциями, между его избирательностью и концентрацией.

Характерно, что при графическом изображении корреляционные связи выглядят линейно, как цепочки, что, по мнению исследователей, говорит о незаконченном развитии высших психических функций. В более старшем возрасте они получили сложную, разветвленную картину – корреляционные плеяды.

Исследования Б. Г. Ананьева развеяли миф о «психологической окаменелости» и поступательном снижении интеллекта после 20 лет.

Американский психолог Перри, как описывает Г. Крайг, исследовал в 70-е годы XX века стадии развития мышления у 140 студентов Гарвардского и Рэдклиффского университетов за четыре года обучения. Оказалось, что студенты, сталкиваясь с разнообразием теорий и подходов у разных авторов, вначале мыслят дуалистически, пытаясь оценить их однозначно «истина – ложь», затем более терпимо относятся к разнообразию позиций, призна-

ют продуктивность разных подходов и, наконец, на третьей стадии вырабатывают и обосновывают собственную позицию. Такой концептуальный уровень обобщения наблюдается, к сожалению, не всегда.

Чуть позже другой исследователь – Ригель – выделяет понимание противоречий как важное достижение когнитивного развития взрослых, как пятую стадию интеллекта после четырех, описанных Пиаже. Особенность пятой *диалектической стадии* состоит в том, что человек обдумывает и синтезирует противоречивую информацию на основе своего опыта; при этом практический, реальный мир служит корреляцией абстрактного, формально логического мышления. Стадия диалектического мышления начинается в студенческом возрасте, и ее дальнейшее развитие у взрослых связано с навыками самостоятельного принятия решений.

В ходе интеллектуального развития и самопознания молодые люди создают *смысловые системы*, которые приводят в порядок жизненный опыт, организуют мышление и чувство и определяют поведение. Такие системы усложняются и развиваются в течение всей жизни.

6.1.3. Личностное развитие в студенческом возрасте

Молодость (юность, студенчество) отличается ярко выраженными социальными потребностями. Они проявляются и в политической активности (участие в выборах, в общественных движениях), и в общении с группами сверстников, и в поисках друга. 18–25-летние уже воспринимают как ответственных субъектов общественно-трудовой деятельности в определенных социальных ролях. Но соответствие этим ожиданиям достигается существенным личностным ростом.

Главной задачей данного возраста Э. Эриксон считает *достижение идентичности* в противоположность смещению ролей и близости в противоположность изоляции. Идентичность утверждается тем, что, определив свои принципы и приоритеты, человек остается верным себе во всех ситуациях общения и деятельности; знает, чего он хочет и ради чего действует. В противном случае им управляют обстоятельства, влияние то одной, то другой группы, он вырастает «без царя в голове». Чтобы утвердить себя, нужна близость с себе подобным, и в молодости ищут друга как второе «Я».

Детальный анализ феномена дружбы предлагает Г. С. Абрамова («Возрастная психология», 1997). Социальные объединения, группы и даже просто гости в доме побуждают человека вести себя в соответствии с принятыми обычаями и нормами. Но друг понимает и принимает друга, как самого себя, разделяет взгляды, прощает недостатки, сопереживает в горе и радости, делится жизненным опытом. Благодаря другу появляется чувство собственной реальности и значимости. Дружба основана на справедливости, она не требует невозможного. Остальные могут не понимать, но если друга не понимает друг – это грозит разрушением дружбы и личностно переживается очень тяжело. Однажды потерянное доверие, как правило, не восстанавливается. «Дружба – это встреча человека с самим собой, это дар жизни, ее чудо... дружба дарит человеку силы для строительства собственной целостности... силу... сохранять... свое Я».

Молодость – время поисков большой, настоящей любви, объединяющей в себе и дружбу, и сексуальное влечение, время поиска спутника жизни. По статистике, три четверти браков заключается в 24 года. Мотивы брака могут быть разными, в том числе и боязнь одиночества после окончания учебы, когда круг общения со сверстниками

будет значительно сужен. Но влюбленность и большая любовь присущи именно возрасту 18–25 лет, когда определены и осознаны ценностные ориентиры, достигнута сексуальная зрелость и социальная независимость.

Феномен любви исследован мало, и все же нельзя не согласиться с Г. С. Абрамовой в том, что любовь – это риск по устройству своего Я и Я другого человека. Риск, потому что успех от работы по устройству всех взаимосвязанных проявлений жизни «...не может быть гарантирован никем и ничем, только верой». Для этого надо пережить ценность чувства и принять жизнь во всей ее полноте – со всеми ее муками и радостями. Тогда появляется вера в себя и вера в Другого.

Строительство собственной личности в 18–25 лет связано с организацией своего времени, своей социальной жизни, с готовностью самостоятельно принимать ответственные решения. При этом проявляется одна важная закономерность. *Высокая нравственная цель вызывает огромную мобилизацию сил на долгое время.* Цели близкие и неопределенные подобной силой не обладают. В идеальном случае молодой человек начинает выстраивать структуру своей жизни, учитывая реальность, но оценивая оптимистично и обстоятельства, и свои возможности. Но если выбирается деятельность субъективно непривлекательная, следствием будет низкая самоотдача и отсутствие энтузиазма.

Американский психолог Вайлент³⁸ попытался исследовать, какие особенности студентов обеспечивают хорошую карьеру в будущем, и провел лонгитюдное исследование 300 студентов Гарвардского университета, начиная с младших курсов. Выяснилось, что общительные, идеалистичные студенты преуспевали не больше, чем застенчивые и замкнутые. Главными прогнозирующими ка-

³⁸ Излагается по Г. Крайг, 2000.

чествами оказались практичность, организованность и цельность личности – качества, присущие зрелости. Они же обеспечивают и хорошую успеваемость в вузе или колледже.

В личностном развитии студентов наблюдается период перестройки – *кризис третьего курса*, выражающийся в смене ценностных ориентаций, отношений и физиологических показателей уровня тревожности. На 1–2-м курсе основная направленность студентов – общение, установление отношений со сверстниками и преподавателями, широкий круг интересов. Наиболее тревожные среди них становятся лидерами, ответственными за организацию группы. На старших курсах основной направленностью становится овладение профессией. Высокую тревожность проявляют те студенты, которые не нашли себя в профессии. Смена направленности вызывает смену оценочного отношения к преподавателям. Нравятся не просто интересные, но содержательные лекции, практическая направленность заданий, самостоятельное освоение литературы. Профессиональное самоопределение приобретает конкретные поведенческие формы. Широкий познавательный интерес сужается до усвоения нужных сведений.

Возможен и другой вариант развития – главными становятся проблемы интимных отношений, и учебно-профессиональная деятельность выполняется формально.

Итак, студенческий возраст (18–23/25 лет) – период наибольших возможностей развития психических функций, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению, период высокой социальной активности и личностного самоопределения (идентичности), создания смысловых систем, жизненных принципов и реальных

профессиональных планов, период поиска интимности и утверждения себя в другом.

Практическое задание

1. Дайте разностороннюю характеристику студенческого возраста и кризиса 3-го курса, подчеркнув его плюсы и минусы.

2. Составьте конспект работы Б. Г. Ананьева «Некоторые проблемы психологии взрослых»³⁹.

6.2. Психическое развитие в ранней взрослости (23/25–35 лет). Кризис перехода 30 лет

6.2.1. Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития в данный период характеризуется такими важнейшими событиями, как начало трудовой профессиональной деятельности, создание семьи и рождение детей.

Конечно, в современных условиях дети и студенты начинают подрабатывать рано, но профессиональная деятельность в большинстве случаев связана с окончанием учения, то есть в 23–25 лет. Это уже работа, которая (по идее) обеспечивает экономическую независимость и самостоятельную жизнь, отдельную от родителей. И жениться (выйти замуж) можно в период юности и молодости. Но семья как самостоятельная ячейка общества, со своим укладом, с заботами о детях и их обеспечении создается в период после 23–25 лет.

Верхнюю границу возраста можно обозначить в 33–35 лет. Именно в этот период работающего перестают считать молодым специалистом, а в учебных за-

³⁹ См.: Психология и проблемы человекознания. – М., 1996. – С. 337–368.

ведениях он теряет право учиться на дневном бюджетном отделении, то есть объективно человек попадает в другую возрастную категорию, категорию зрелого возраста.

Это период реального осуществления жизненных планов и стратегий, когда мечты, идеалы и принципы становятся ориентиром в практической деятельности, и, конечно, реальность вносит серьезные поправки в идеалистические настроения молодости. Период от 20 до 30 лет считается сензитивным для познания себя в различных профессиональных ситуациях. Общественное мнение склонно считать, что в это время пора сделать карьеру. К 30 годам уже определяются представления о возможностях роста в данной профессиональной сфере. И если эти представления негативны, человек начинает думать о смене профессии, а иногда – и всей стратегии жизни.

Наблюдается *кризис перехода 30 лет*, один из самых острых кризисов развития. Психологическое его содержание – *переоценка пройденного пути и возможностей дальнейшего развития, потребность в ощутимых переменах*. Это период становления родительства со всей ответственностью за жизнь и развитие детей. Но кризис охватывает и семейные отношения. Пик разводов приходится на период после 6 лет совместной жизни, когда возраст мужа 31, жены – 26 лет (Г. С. Абрамова, 1997). Признав свой выбор неудачным, супруги в этом возрасте считают, что еще есть время начать все снова и создать более счастливую семью, поэтому легче решаются на развод.

Период от 25 до 30 лет – время расцвета физических возможностей человека. Достигают своего максимума физическая сила, выносливость, восстановление функций органов после болезней и травм. И этот высо-

кий уровень физических достижений практически сохраняется до 40 лет. Снижение возможностей после 25 лет идет медленно и может быть значимым только для спортсменов высокого ранга (Г. Крайг). Мужчины этого возраста могут «тянуть на себе» две-три работы, чтобы обеспечить семью. Женщины – выдерживать большие нагрузки, совмещая работу с обязанностями по дому.

6.2.2. Интеллектуальное развитие

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

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

В структуре интеллекта взрослого наблюдается сложная диалектика памяти и мышления как основных форм переработки информации. В 19, 24, 28 лет мнемические функции опережают развитие логических, а в 20, 23, 25, 31 и особенно в 32 года – резко снижаются по сравнению с мышлением. Совпадения на низком уровне в 22, 26, 34 года, а момент общего повышения – 30 лет. Изменения одной функции зависят от изменения другой, как это было отмечено в период юности-молодости. Активность интеллекта зависит от мотивов умственной деятельности, от профессиональных установок и интересов, от уровня притязаний личности.

В интеллектуальные процессы вплетается жизненный опыт, а теоретические знания помогают его осмыслению. Возникают особые интеллектуальные структуры – жизненные смыслы, которые направляют деятельность всех психических функций на избирательное усвоение информации. Корреляционный и факторный анализ, проведенный Б. Г. Ананьевым, показал сложные образования – корреляционные плеяды – в интеллекте взрослого. Это сложно ветвящиеся комплексы взаимосвязей, центрами которых являются функции внимания и мнемологические функции. Связываясь со всеми другими функциями и взаимодействуя между собой, они обеспечивают отбор и обработку внешней информации и собственного жизненного опыта.

Г. Крайг (2000 г.), ссылаясь на исследования Кегана, также считает, что на протяжении взрослой жизни люди развивают смысловые системы, которые приводят в порядок наш жизненный опыт, организуют мышление и чувствование и вызывают то или иное поведение.

В русле возрастного подхода к развитию можно предположить, однако, что с приобретением систем свя-

зей и жизненных смыслов человек в какой-то степени утрачивает открытость теоретическому знанию и тот бескорыстный познавательный интерес, каким отличается юность. Смысловые структуры становятся все более жестким фильтром информации, делят ее на нужную и ненужную. Выигрывает в развитии тот, кто может «далекие» истины использовать в профессиональном росте. В противном случае оправдывается изречение «специалист подобен флюсу».

6.2.3. Личностное развитие

Личностное развитие в ранней взрослости также связано с профессиональным ростом и построением семьи. Американский психолог Левинсон⁴⁰ выделяет четыре фактора взросления. Чтобы стать взрослым, молодой мужчина должен:

- 1) увязать свои мечты с реальностью;
- 2) найти наставника;
- 3) обеспечить себе карьеру;
- 4) наладить интимные отношения.

Конкретно эти факторы действуют следующим образом.

Мечта о достижениях может оставаться нереализованной из-за неблагоприятных обстоятельств, малых способностей или пассивности. Но у людей, борющихся за осуществление мечты, больше шансов ее осуществление.

В реализации жизненных планов большую помощь может оказать *наставник*. Он передает молодому свое мастерство и опыт, помогает его продвижению по службе. Постепенно опекаемый приобретает независимость, и пути их могут разойтись.

⁴⁰ По Крайг Г., 2000. – С. 676–680.

Построение карьеры рассматривается как средство к достижению самоопределения в период взрослости. Человек не просто осваивает профессию, но строит отношения с сослуживцами, руководителями и подчиненными. И если в любой ситуации он поступает согласно своим принципам, не теряет достоинства, он достигает идентичности – основы индивидуальности.

Этому способствует и четвертый аспект взросления – *интимные отношения*. «Только перешагнув 30-летие, – пишет Г. Крайг, – мужчина развивает способность к серьезным, равноправным отношениям партнерства с женщиной». Важнейшая роль в данный отрезок жизни отводится «особенной женщине». Она, как и наставник, поощряет надежды мужчины, помогает войти во взрослый мир и почувствовать себя героем.

Исследования возрастного развития женщин подтвердили такие же факторы взросления. Женщины решают те же задачи реализации мечты, обретения наставника, построения карьеры и встречи с «особенным» мужчиной. Но для них определяющим фактором выступает рождение детей и заботы, связанные с их воспитанием. Женщины позже устраивают свою карьеру, период «ученичества» у них затягивается до 40 лет.

В кризисе 30-летия их интересы смещаются с достижения профессионального успеха на получение удовлетворения от личных отношений. Для мужчин в этом кризисе основной задачей остается карьера. Однако пик разводов, с которым связан переход 30-летия, позволяет усомниться в этих утверждениях американских психологов; перспективы семьи подвергаются переоценке не в меньшей мере, чем карьера, и это касается как мужчин, так и женщин.

Личностный рост в период ранней взрослости связан с тем, что человек перестает надеяться на чудо, осозна-

ет, что успех зависит от собственного труда, и начинает рассчитывать только на свою дисциплинированность и организованность в работе.

3. Фрейд считал, что благополучие человека до взрослой жизни определяется умением любить и умением трудиться. При всей взаимосвязанности этих факторов именно семья как форма взрослой любви может рассматриваться мощным стимулом личностного развития. Уже на нулевой ее стадии (в период ухаживания) и сразу после ее создания идет сближение ценностей, самокоррекция характеров, изменение некоторых привычек с учетом привычек и оценок партнера. Обеспечение жильем становится одной из жизненных задач мужа, обеспечение уюта и питания – постоянной заботой жены.

Большой школой личностного роста является взаимное воспитание супругов. Лениво-созерцательного мужа жена активизирует словами *«Только ты успеешь, беги скорее (хлеб купить к обеду, мусор вынести, платежи внести, пеленки погладить и т. д.)»*. Муж приучает жену к аккуратности тем, что ласково, с шуткой подводит ее к каждой брошенной вещи, вместе берут и несут ее, куда следует положить. И так день за днем, пока и побуждения, и исправления воспринимаются как разновидность интимности. Можно, конечно, плакать и упрекать, что все «тянет» на себе кто-то один, но такое оружие быстро теряет эффективность. В печати мелькают даже сообщения о том, что женщина, став женой, меняется на 14 %, а мужчина, став мужем – на 75 %. Трудно поверить в точность таких измерений личности, но тенденция здесь схвачена правильно.

Конечно, семья – это не только взаимоотношения супругов, это еще и отношения с родителями и родственниками с обеих сторон. В прежние времена эти отношения были четко регламентированы традициями. У кыргы-

зов была традиция проводить «поклонение невесты» каждому родственнику мужа в знак уважения и подчинения. В современной семье все отношения приходится выстраивать заново, что требует высокой коммуникабельности, дипломатичности и такта. Эти качества и развиваются у супругов.

Самые серьезные личностные изменения связаны с рождением ребенка. Как справедливо отмечает Г. Крайг, родительство с его сложными задачами и требованиями можно рассматривать в качестве высшей фазы как в индивидуальном развитии матери и отца, так и в развитии семьи как системы. Воспитание маленького ребенка требует времени, материальных затрат и большой физической выносливости: вставать к нему ночью, отдельно готовить детскую пищу, стирать, кипятить, проглаживать его белье и пеленки, гулять с ним, читать ему и т. д. Вместе с физической нагрузкой и материальными расходами на плечи родителей ложится тяжелое бремя ответственности. Ответственность за каждый шаг. Кормить по часам или когда заплачет? Будить, если он не проснулся ко времени кормления, или пусть спит, но весь график при этом нарушится. Погода изменилась – гулять или не гулять, купать или не купать? Температурит – давать лекарства или делать согревающие процедуры? Таблетки или уколы? Кутать или закалять? Отдать в ясли или пригласить няню? Или отправить к бабушке? Наказывать – не наказывать и как наказывать? Какой детский сад выбрать? Какую школу? Ограничиться одним ребенком или завести второго, третьего? Каждый день ставит родителей перед выбором, и каждый выбор влияет на судьбу ребенка и судьбу семьи. Ребенок изменяет ценностные ориентиры родителей. Потребности ребенка становятся их потребностями.

Трудно рассчитывать на то, что у матери и отца, а тем более у всех родственников, будут единые взгляды

по выбору решения проблем, связанных с воспитанием ребенка. Начинаются договоры, споры, конфликты, пока установятся традиции или один из родителей возьмет на себя всю полноту ответственности. В традиции многих народов эту роль берет на себя мать. Отцы чаще бывают больше загружены на работе, иногда их попросту не бывает дома. К тому же именно матери дается оплачиваемый отпуск по уходу за новорожденным и больным ребенком, ее инструктирует врач и патронажная сестра. Ситуация в семье будет более спокойной, если «текущую политику» в отношении ребенка определяет мать, а стратегические решения принимаются совместно, и весомым становится голос отца. Отца просят вмешаться и тогда, когда подростки перестают слушать мать. В лучшем случае он может провести беседу, почитать рассказ, добиваясь взаимопонимания; в худшем – угрожает ремнем. Замечено, что детско-родительские конфликты чаще бывают с матерью, как и эмоциональная близость. Отец оказывает влияние в решении принципиальных вопросов детства: отношения с друзьями, увлечения, овладение техникой и т. д.

Существует мнение, что заботы о ребенке вызывают напряжение между супругами. Обиды мужа на то, что ему уделяют меньше внимания, могут стать даже причиной развода. Думается, что такие заключения поверхностны. Успехи в развитии ребенка вызывают гордость родителей, и это чувство сближает супругов как совместная победа. Многие отцы признаются, что при виде босоногого малыша они испытывают великую благодарность жене и такую нежность, что, кажется, весь мир готовы обнять. Ребенок делает мужчину отцом.

Работающие мамы меньше внимания могут уделить дому и супругу, однако многочисленные опросы и исследования показывают, что такие семьи не менее счастливы,

чем другие. *Работающие жены больше удовлетворены своей супружеской жизнью, чем жены-домохозяйки.* Работа становится источником повышения уважения к себе и ослабления силы семейных стрессов, источником психологической поддержки во время семейных кризисов. Поэтому семьи, которые кормит исключительно муж, становятся в наше время «настоящей музейной редкостью» (Г. Крайг, 2000).

Статистика времен социализма показывала более высокий уровень образования и более высокую в среднем зарплату советских женщин в сравнении с мужчинами. Современные соотношения изменились в пользу мужчин. Карьера женщин сдерживается также на время, пока подрастают дети. Мама предпочитает выбирать такую профессию, которая позволила бы им чаще бывать дома. Современная техника (компьютеры, факсы, радиотелефоны) расширяет возможность профессиональной деятельности на дому.

Итак, период ранней взрослости (23/25–35 лет) – это время, когда человек развивается в аспекте Я-концепции, связывая свои установки и принципы с реальностью, развивается как профессионал и как член семьи. Интеллектуальное развитие отличается тем, что внимание и память/мышление определяют отбор информации и связь ее с жизненным опытом и достигают высоких уровней развития. Личностный рост происходит с установлением разнообразных новых взаимоотношений на работе и в семье. Это отношения ответственной зависимости с руководителями, сотрудниками, подчиненными, с родственниками, супругом (супругой), с детьми. Особенно значительное влияние на личность оказывает родительство и ответственность за воспитание детей.

Кризисным моментом данного периода является «переход 30-летия», когда на основе жизненного опыта

человек заново оценивает достигнутые успехи и свои возможности и может прийти к выводу, что жизнь сложилась не так, как хотелось бы, но еще есть время изменить и профессию, и семью. Оценка может быть и положительной, человек с удовлетворением оглядывается на пройденную половину жизни.

Практическое задание

1. Составьте символический рисунок «Родительство», отобразив трудности и ценности положения родителей.
2. Опишите плюсы и минусы профессиональной работы женщин.

6.3. Психология зрелой личности. Акме (35–55/60 лет)

6.3.1. Социальная ситуация развития

Границы названного периода – от социального признания взрослости до социального признания старости, до времени выхода на пенсию. Зрелый возраст – промежуток между поколениями, когда человек уже не молодой, но еще не старый. Его еще называют *средний возраст*. Этот большой, почти 20-летний отрезок жизни включает сложные психофизиологические изменения. Их переживают и как период расцвета сил и максимальных достижений (акме), и как начало конца, когда пройдена середина жизни.

Изменяется внешность и физиологические возможности организма: морщины, седины, облысение, лишний вес, «потеря талии», снижение сексуальности, менопауза, климакс, различные заболевания. Ослабление слуха, обоняния, зрения – все это подкрадывается незаметно и нарастает постепенно.

В этот период умирают старшие родственники и отделяются подростки. Человек начинает задумываться о смысле жизни и ее кратковременности. Одни стремятся ускорить достижение намеченных целей, другие спешат предаваться земным радостям под девизом «один раз живем на свете». Третьи всю свою деятельность направляют на то, чтобы как можно дольше сохранить молодость, используя разные средства: спортивные упражнения, массажи, подтяжки лица, кремы, молодежную одежду и т. д. Подмечено, что в среднем возрасте нам еще удастся выглядеть привлекательными, но это требует все больших усилий.

В социальном плане люди среднего возраста – это руководители, на них ответственность за судьбы других людей и даже всего общества. Они учат молодых и опекают старых.

В зрелом возрасте человек достигает как профессиональной карьеры и компетентности, так и материального благосостояния, видит результаты развития своей семьи и воспитания детей, подводит итоги достижения жизненных целей. Эти итоги могут переживаться как неутешительные, и тогда наблюдается кризис середины жизни, тем более глубокий, что уже нет решимости все начать сначала. Но большинство людей довольны своими достижениями, стойчески, как неизбежное встречают признаки старения и утрату старших родственников. Они не воспринимают ситуацию как кризисную. Особенно если находят поддержку в семье и на работе.

6.3.2. Интеллектуальное развитие

Интеллектуальное развитие в зрелом возрасте отличается большой сложностью и дифференцированностью. На него влияют и уровень образования, и характер профессиональной деятельности, и установки личности,

мотивация на творчество или стагнацию, стремление выдавать и разрабатывать новые идеи или жить потихонечку старым багажом знаний. Исследование интеллекта зрелого возраста имеет и теоретическое значение (поиск факторов и закономерностей изменений), и практическое – построение кадровой политики, определение сроков пенсионного возраста, расчет государственного бюджета.

Многочисленные эксперименты на основе двухкомпонентной структуры интеллекта («текучий» и «кристаллизованный») обнаружили, что показатели словарного запаса, общей осведомленности, «прикладки к опыту» оказались у 40–50-летних выше, чем в 20–30 лет. В то же время оценки по тестам пространственных отношений и индуктивного рассуждения были намного ниже, чем у молодых. Видимо, «текучий» интеллект как особенность к научению достигает пика в молодости, а «кристаллизованный» – как умение строить суждения и выводы, давать анализ проблемы на основе накопленных знаний и опыта – прогрессирует в течение всей жизни. *П. Балтес* («Всевозрастной подход...», 1994, 2001) графически показывает, что линии двух компонентов интеллекта идут равномерно вверх примерно до 40 лет, после чего линия «кристаллизованного» интеллекта продолжает немного повышаться, а линия «текучего» (подвижного) интеллекта заметно снижается после 40, особенно к 60-ти годам.

Несколько более оптимистичные данные получены в исследовании пяти тысяч испытуемых в возрасте от 25 до 88 лет, проведенном У. Шайем («Интеллектуальное развитие взрослых», 1998). 35 лет продолжалось его Сиэттлское лонгитюдное исследование (СЛИ). Прирост оценок по тестам интеллекта наблюдался вплоть до 40 лет, затем наступал период стабилизации до

55–60 лет. До 60 лет заметное снижение результатов отмечено лишь в субтестах на арифметические действия и на «беглость речи» – подбор слов по заданным критериям. Отмечено достоверно среднее падение показателей интеллекта не раньше 67 лет, причем снижение идет очень медленно, вплоть до 80 лет. Изменения интеллекта связаны с индивидуальными особенностями и условиями жизни: образованием, социальным и экономическим статусом, семейными отношениями, здоровьем. У людей с высоким уровнем образования и удовлетворенности жизнью оценки многих интеллектуальных способностей продолжают с возрастом повышаться или остаются на высоком уровне.

Специфику интеллекта взрослого помогает понять эксперимент с шахматистами. Шахматистам разного возраста предложили запомнить расположение каждой фигуры в позиции из середины игры, и молодые шахматисты выполнили это задание лучше, чем старшие. Затем их попросили найти наилучший ход, и тогда преимущество было у мастеров, независимо от их возраста. Им не требовалось помнить расположение всех фигур, их память сохраняла связи между конкретными позициями на доске и оптимальными ходами. По-видимому, ухудшение «фронтального» запоминания необходимо для структурирования материала в памяти. По мере того как один навык улучшается, другой ухудшается, и человек постоянно перестраивает свою систему знаний, чтобы повысить их связанность, точность и легкость в использовании.

Люди зрелого возраста приспособливают свои интеллектуальные возможности к требованиям среды, развивая те свойства, которые нужны на работе или в повседневной жизни. Поэтому они могут давать низкие показатели в тестах на материале бессмысленных

словов или абстрактных рассуждений. Они могут оказаться глухи к теориям, хуже студентов усваивать новую информацию, но цепко схватывать жизненно или профессионально важные вещи и анализировать их на основе многолетнего опыта. У них увеличивается время реакции, но многократно сокращается время решения проблем.

6.3.3. Личностное развитие

Личностное развитие в зрелом возрасте связано с профессиональными и семейными отношениями. Статус профессионала, эксперта, мастера повышает чувство собственного достоинства и чувство ответственности за свои решения. Людей зрелого возраста называют поколением администраторов, поскольку в большинстве случаев они – руководители различных групп в своей отрасли. Жизнь требует от них понимания интересов всех и каждого, умения убедить в ценности определенного предложения, видеть перспективу, увлечь идеей, потребовать своевременного исполнения намеченного. От руководителя ждут понимания, человечности и требовательности.

Ответственность, налагаемая на руководителя, существенно меняет его отношение к людям и ценностные ориентации. Выше становится требовательность, критерием оценки окружающих выступают деловые качества, а их действия рассматриваются с позиций интересов производства. О. Бальзак рассказывает, как Евгению Гранде в одноименном романе возмущает скупость и расчетливость папаши Гранде, но когда она сама наследует «дело», то также экономит на отоплении и пище, реализуя ценности отца.

Окружающие часто воспринимают эти изменения как кичливость, заносчивость человека в новой должнос-

ти, что также не лишено оснований. Французы говорят, что всякая власть развращает, неограниченная власть развращает неограниченно. Возникает двойной стандарт: строго требовать от других и многое позволять себе. Альтернативой может стать деловая направленность личности и умение убеждать, а не только приказывать.

Развитие этих личностных качеств в сочетании с опытом и знаниями создает важнейшее новообразование зрелого возраста – *мудрость*. Мудрость определяют как *экзистентные* знания о фундаментальных жизненных законах и реалиях, умение решать проблемы планирования и анализа жизненного пути с учетом многих факторов, конкретных особенностей ситуации и вероятных перспектив. Мудрость – это толерантность к индивидуальному многообразию людей, понимание и принятие их особенностей.

Еще больше проблем, требующих мудрых решений, возникает в семейной ситуации. Подрастающие дети создают необходимость преодолевать новые и новые трудности. Народная мудрость отметила это в пословицах «маленькие дети спать не дают, а с большими – сам не уснешь», «маленькие дети – маленькие беды, большие дети – большие беды» и др.

Поступление детей в школу ставит родителей под жесткий социальный контроль. К ним школа предъявляет требования и материального, и морального порядка: купить для школы, для школьника то одно, то другое; усилить требования, воспитать определенные качества, привить умения и т. д. Учащихся постоянно сравнивают друг с другом, а вместе с ними сравнивают родителей. После собраний в школе одни приходят удовлетворенные, других подросток встречает словами: «Мама, тебе налить валерьянки?» – заранее знает, что ситуация была нервной.

Известен «закон» Паркинсона: родители перестают развиваться, как только начинают воспитывать своих детей. Но есть и высказывание К. Маркса: дети воспитывают своих родителей. Думается, и К. Маркс, и С. Н. Паркинсон правы. Если родители только поучают и хотят в детях видеть повторение себя, они перестают развиваться, демонстрируя «психологическую окаменелость». Но если понимать позицию ребенка, вместе обсуждать его проблемы, знакомиться с материалом школьных предметов (неизвестным или забытым), продумывать эффективные пути воздействия на выбор и поведение подростка, контролировать ненавязчиво его окружение и так далее – родительство остается пожизненной школой, и интеллектуальной, и личностной.

В среднем возрасте в семью вливаются новые члены – друзья, а затем и супруги детей – выстраиваются новые отношения. В современных условиях дети долго не могут обрести экономическую независимость. Построить быт новой семьи можно только усилиями нескольких поколений. И надо быть мудрым, чтобы помочь детям и не сделать их зависимыми, не вызвать иждивенческих настроений, развить их собственную активность. Отношения с зятем или невесткой, с их родственниками – также личностная задача, требующая уточнения позиций, изменения ценностных ориентиров. Восприятие внешности, голоса, привычек нового семьянина корректируется в свете ценности сохранения семьи. К тому, что не нравится, стараются привыкнуть.

Отделение выросших детей от родительской семьи – феномен «опустевшего гнезда» – вызывает тяжелые переживания, близкие к стрессу. Родители, особенно заботливые матери, испытывают тоску, тревогу, желание бросить все и быть рядом с ребенком. При благополучном устройстве жизни детей тревога родителей смягчается, их

жизнь входит в новую колею. При неблагоприятном – родительские тревоги могут усилить негативное восприятие брака детей и ускорить их развод.

Кроме ухода взрослых детей, в среднем возрасте переживают болезнь и смерть престарелых родителей и родственников. Горечь утраты порождает мысли о кратковременности жизни и ответственности за ее результаты. Люди становятся мягче в суждениях и оценках.

«Опустевшее гнездо» ставит людей среднего возраста в новые условия брачных отношений. Если супругов соединяла любовь и духовная близость, они заново испытывают интерес и нежность друг к другу, переживают второй «медовый месяц», не опасаясь иронических взглядов детей. Но если семья держалась на совместной заботе о детях, то с их уходом разрушаются скреплявшие связи, и супруги видят, что у них нет ничего общего, можно изолироваться и прервать отношения. На 20–22-м годах семейной жизни характерен, по статистике, второй пик разводов, правда не столь острый, как на переходе 30-летия.

К концу периода взрослости нарастает количество заболеваний, чаще хронических, убывают жизненные силы, замедляется темп жизни. Многие охладевают к интимной сфере и даже удивляются, как много она значила для них в молодости. Вспоминается признание дамы лет пятидесяти: «Влюблялись, страдали, бегали на свидания, но теперь... Вот поставь меня в угол, направь автомат, скажи – влюбись! А я не могу и все».

В. В. Маяковский эту мысль выразил более поэтично:

Все меньше
любится,
Все меньше
дерзается,

И лоб мой
время
с разбега
крушит...

Творческие люди могут остро переживать кризис жизни, когда осознаются достаточно развитые способности и уже видится приближающаяся неспособность, снижение физических возможностей. Л. Н. Толстой («Исповедь») выразил сущность кризиса среднего возраста в вопросе о смысле жизни: «...Что выйдет из всей моей жизни? Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожился бы неизбежно предстоящей мне смертью?». Выходом из кризиса становится дальнейшее самосовершенствование, обретение новых духовных ценностей.

Итак, в середине жизни человек достигает вершин в профессиональной деятельности и в семейных отношениях, он больше всего направлен на достижение общественно значимых целей. Это время наибольшей ответственности за дела своего предприятия, судьбу страны и всего человечества, ответственности за воспитание своих детей и молодого поколения в целом, за благополучие своих родителей. Это обеспечивается развитием общего интеллекта, устойчивыми связями между образным, вербально-логическим и практическим мышлением, расцветом творческих сил, умением находить решение сложных производственных и житейских проблем, обретением мудрости.

Но это и время подведения итогов своей деятельности, когда уже видится период ее сокращения. Время расставания с выросшими детьми и умирающими родственниками. Обстоятельства жизни складываются так, что человек начинает отделять главное от мелочей, усваивает общечеловеческие ценности. Он иначе, чем в молодости, от-

носится и к детям, и к работе, и к семье, и к обществу. На нем ответственность за все вокруг; и отсюда особенно высокая требовательность к своим решениям и поступкам.

Бывают и другие варианты проживания ситуации данного периода. Потеряв старших (умерших) и отделившихся младших (покинувших семью), человек чувствует себя в вакууме бесконтрольности и начинает «прожигать жизнь» в поступках, каких он раньше себе не позволял. Как говорится, «седина в бороду, а бес – в ребро».

В целом рассматриваемый период характеризуется высшими достижениями (акме) зрелой жизни и осознанием близкого заката. Отсюда повышенная активность в реализации самого заветного: у одних это – творческие и профессиональные планы, у других – накопительство или житейские радости.

Практическое задание

1. Составьте конспект статьи П. Балтеса «Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни»⁴¹.

2. Составьте таблицу возрастного развития по Э. Эриксону⁴².

6.4. Особенности пожилого возраста (после 65 лет)

Люди позднего возраста составляют все более увеличивающуюся прослойку населения. По данным США, в 1950 году они составляли 8,1 % населения, в 2000 году – уже 12,8 %. Благодаря успехам экономики и медицины люди стали жить дольше.

⁴¹ Психологический журнал, 1994. – Т. 15. – № 1 или Хрестоматия «Психология развития». – СПб: Питер, 2001.

⁴² Восемь возрастов человека / Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. – С. 374–379; или Хрестоматия «Психология развития». – С. 97–128, 978–979.

6.4.1. Социальная ситуация

Социальная ситуация в пожилом возрасте характеризуется тремя циклами старения:

- 1) удаление от дел (65–70 лет);
- 2) старость (70 и более лет);
- 3) дряхлость, болезненная старость.

С выходом на пенсию человек остро переживает момент удаления от дел, даже если предвидел и мысленно готовился к этому. Нарушаются режим жизни, стереотип поведения, прерываются привычные отношения с людьми. Многие переживают этот момент как гражданскую смерть, состояние собственной ненужности. Сглаживает ситуацию возможность какое-то время продолжать работу в другой форме, в другом режиме или по другой профессии. Но даже в этом случае возникает необходимость входить в другую среду, привыкать к другим людям и другой собственной роли, а все это в пожилом возрасте достаточно трудно.

Нервная система становится все более ригидной, усвоение новых форм поведения затруднено. Заметно уменьшаются физическая сила и работоспособность. Работа выполняется все более медленно. Обостряются и напоминают о себе перенесенные ранее заболевания. Снижается иммунная защита организма. Ломкими становятся кости. Утрачивается острота зрения, слуха, обоняния. Человек осознает, как слабеет его тело, и это не может его не тревожить.

Для современных индустриальных обществ, в том числе и для нашего общества, характерно отрицательное отношение к старости. Врачи относятся к старикам менее внимательно, чем к молодым, на их жалобы часто слышится ответ: «Что вы хотите? Старость!». В транспорте на них смотрят косо: «Сидели бы дома!». В семье разговоры ведутся при них, но без их участия; их попыт-

ки включиться в разговор пресекаются вежливым молчанием или грубой репликой: «Да помолчите вы!». Интерес к старикам настолько мал, что даже исследования этого возраста начались лишь 30 лет назад. Старики перестали быть хранителями социального опыта, как это было на ранних стадиях развития человеческого общества. Даже в семье они чувствуют себя в определенном вакууме. Ситуация переносится легче в том случае, если старики берут на себя (и могут выполнять) обязанности по хозяйству, по присмотру за внуками, сопровождая их на всевозможные занятия в школе и вне школы, или если продолжают продуктивную творческую деятельность. Ситуация жизни требует от пожилых определения своего нового статуса в обществе и умения сохранять достоинство в новой роли.

От умения найти себе социально значимое занятие зависят индивидуальная картина и темп старения.

6.4.2. Интеллект в пожилом возрасте

Сведения об интеллекте стариков довольно противоречивы. Одни исследователи указывают на снижение интеллектуальных способностей. Другие – подчеркивают умение стариков находить больше вариантов решения задач как преимущество их интеллекта. Российские ученые Б. А. Греков, З. М. Истомина и другие⁴³ показывают такие существенные изменения памяти в пожилом возрасте:

- 1) ослабление механической памяти, возможности непосредственного запечатления;
- 2) относительно долгая сохранность логически-смысловой памяти, запоминания на основе внутренних смысловых связей;

⁴³ В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 2000.

- 3) ослабление оперативной, кратковременной памяти;
- 4) резко выраженная профессиональная избирательность запоминания;
- 5) усиление яркости памяти на очень давние события.

Понятно, что с длительным пребыванием «не у дел» профессиональная память становится ненужной, а ослабление запоминания свежей информации (оперативная память) резко снижает адаптацию к действительности. Старики становятся любителями воспоминаний, странными, говорящими невпопад.

Лонгитюдные исследования интеллекта П. Балтеса и У. Шайя показывают, что у пожилых людей снижаются показатели по тесту «беглость речи» – способность быстро подбирать слова по заданным критериям. Снижается умение оценивать пространственные отношения, строить индуктивные рассуждения. Однако показатели снижаются достаточно медленно. До 60 % участников исследования СЛИ давали устойчивые результаты по тестам даже после 70 лет. У. Шайя приходит к выводу, что у людей, удовлетворенных своей жизнью, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами. В этом случае только после 80 лет заметно снижение интеллекта.

Интересные выводы получены Б. Скиннером. Пользуясь свободным временем пенсионного периода, люди в пожилом возрасте способны продуктивно разрабатывать идеи, но это идеи *прежних* лет, которые к ним возвращаются. Новые идеи практически не возникают.

Г. Крайг и Томэ считают, что утверждения о снижении интеллекта у пожилых людей построены на наблюде-

нии больных, страдающих склеротическими изменениями сосудов мозга или болезнью Альцгеймера – прогрессирующим разрушением клеток коры головного мозга. Этой болезнью страдают, по их данным, 10 % людей старше 65 лет и почти половина людей старше 85 лет.

Можно предположить, что у здоровых пожилых людей снижение интеллекта обусловлено тем, что в условиях отстранения от дел резко уменьшается приток информации и темп ее усвоения. Сознание собственной невостребованности снижает мотивацию достижений. Старики еще пишут статьи и мемуары, но надежда на то, что кто-то сочтет это нужным, убывает с каждым днем. Исключение составляют выдающиеся деятели науки, художники слова и кисти, чья востребованность завоевана мировым признанием их творчества. Известно, что Тициан написал одну из лучших своих картин «Оплакивание Христа» в 95 лет, Д. Верди создал оперу «Фальстаф» в 80 лет, И. П. Павлов закончил труд «Двадцатилетний опыт» в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» – в 77 лет. Л. Н. Толстой в 71 год написал «Воскресенье», в 72 года – «Живой труп», а в 76 лет – «Хаджи Мурат».

И все же – это счастливые исключения сохранения интеллекта и работоспособности. Чаще наблюдается ситуация, о которой говорят «все могу и ничего уже не могу». Физическая слабость, сужение притока значимой информации и социальная невостребованность убивают интеллект стариков.

6.4.3. Личностное развитие в старческом возрасте

Чтобы понять особенности личностного развития в пенсионном возрасте, попробуем представить, какое значение имела для человека работа. Это не только зара-

боток и материальный достаток, это – структура планов всей жизнедеятельности, режим дня, среда общения, круг встречаемых регулярно людей, это – статус в обществе и собственной семье, это – содержание забот и ответственности, это – постоянное решение интеллектуальных задач, переработка информации и т. д. Выйти на пенсию – значит разрушить это социально-психологическое здание, перекрыть артерию, питающую личность и перейти к построению новых отношений. В большинстве случаев сделать это нелегко. Некоторые люди воспринимают пенсионный период как медленную гражданскую смерть.

Есть, однако, и другой вариант, когда люди тяготеют к работе и ждут выхода на пенсию. «Дома столько дел, а уйти нельзя», – признавалась «дама в должности». Но даже и в этом случае смена статуса «работающий – неработающий» создаст немало проблем, когда пенсионер ограничит жизнь домашним кругом. Сужение интересов и круга общения сделает существование более однообразным.

Пожилой возраст – время утраты социальных связей. Разрушаются профессиональные связи, товарищи по работе живут своей жизнью, пенсионеры наблюдают ее со стороны, а то и вовсе утрачивают к ней интерес. Сужается круг друзей и близких. Как пишет Н. А. Некрасов:

Одни давно расстались со мною,
Перед другими сам я запер дверь.
Те жребием постигнуты жестоким,
А те прешли уже земной предел.

Усиливается чувство одиночества, ненужности, забытости, особенно – в условиях реальной невостребованности.

В субъективном восприятии изменяется структура психологического времени: доля будущего времени

сокращается и увеличивается доля прошлого. Прошлое начинает господствовать над внутренним миром человека. Он перебирает в памяти события, ярко представляет их, обдумывает более правильные решения, заново переживает обиды и радости. В супружеских отношениях, соответственно, повышенная нежность сменяется ревностью вплоть до озлобленности. *Характерно, что эти эмоции вызваны не событиями, а воспоминаниями о событиях, которые когда-то прошли без эмоциональных бурь.* Человек в старости реконструирует прошлое и заново его переоценивает. Воспоминания и размышления о прошлом повышают смысл и статус поздней жизни.

Настоящее воспринимается пожилыми людьми как нестабильное. Все планы на будущее сопровождаются поправкой «если здоровье позволит». Возникают тревожные опасения беспомощности, обнищания, ограбления, смерти. Старики становятся сверхосторожными, подозрительными, скупыми, мелочными, им присуща неуверенность в себе и завтрашнем дне, пассивное отношение к жизни. Исследование американских мужчин зрелого возраста методикой ТАТ (тест тематической апперцепции) показало, что сорокалетние принимают ситуацию на рисунке как подконтрольную им, не пугающую: они чувствуют в себе достаточно сил для победы. Шестидесятилетним мир кажется более сложным и опасным, они чаще высказывают намерения приспособливаться, а не изменять его⁴⁴.

Одной из важнейших социально-психологических задач остается сохранение положительных личностных качеств и работоспособности пожилых людей, учитывая, что доля таковых в составе общества возрастает. В общем виде это задача обеспечения их занятости и активности.

⁴⁴ Г. Крайг, 2000.

Если профессиональная деятельность кончается, остаются еще два надежных института – семья и религиозная община.

Старики часто оказывают помощь детям в виде денежной поддержки или присмотра за внуками и советов по телефону. Общение с внуками приносит огромное удовлетворение старикам, наполняет их жизнь смыслом и перспективой. Это общение имеет свои особенности. Старики не берут на себя всей ответственности за здоровье, развитие и будущее внуков. Ответственность – на родителях. Поэтому бабушки и дедушки бывают мягче, не так строги, как родители. К тому же у стариков другие, более мудрые критерии оценок, они отделяют мелочи от главного, их общение с внуками отличается задушевностью, им хватает времени, чтобы выслушать мотивы поступков и доказательно объяснить, а не только приказывать. Общение пожилых людей с внуками приносит огромную пользу и тем, и другим.

Многие пожилые люди постигают смысл жизни через религию. Утешительно сознавать, что после смерти Бог «воздаст вам по делам вашим». Духовное общение и выполнение обрядов помогают смотреть на мир более мудро, согласовывать дела и поступки с высшими ценностями человечества и более спокойно принять неизбежный конец жизни.

Характерно признание одной верующей в возрасте около 80 лет: «Трудно стоять на коленях... Но после посещения мечети такое легкое состояние, такое умиротворение, что никаких обид ни на кого не остается, всех готова любить и ласкать. Дней через 3–5 снова мелочи заполняют голову, и тогда я снова иду в мечеть». Постигание мудрости происходит через религию.

Последний рубеж человеческой жизни – **подготовка к смерти** – тоже имеет свои психологические особенности.

сти. В исследовании Э. Кюблер-Росс выявлены пять стадий принятия смерти человеком, который узнал о своей скорой кончине:

- 1) отрицание «Нет, не я!», неверие в печальный прогноз;
- 2) гнев на всех здоровых – «Почему именно я?»;
- 3) торг за продление жизни с обещанием выполнить все условия, только жить;
- 4) депрессия после перечисленных кризисных стадий. Человек осознает, что умирать придется ему, замыкается в себе, оплакивает тех, кого вынужден оставить;
- 5) принятие смерти, смиренное ожидание конца⁴⁵.

Думается, что описанные стадии характерны для умирания в более молодом возрасте. Пожилые люди достаточно ясно осознают приближение кончины и чаще всего не испытывают первых трех кризисных стадий. Физическая слабость и зависимость от помощи окружающих делают иногда смерть желанным избавлением от тягостного существования. Неслучайно в старческом возрасте увеличивается число самоубийств, достигая максимума после 80 лет.

Мужчины кончают жизнь самоубийством в четыре раза чаще, чем женщины. По-видимому, это объясняется большей адаптивностью женщин, их умением найти возможность быть полезной в домашнем хозяйстве. Это предположение можно проверить сравнением числа самоубийств среди мужчин – городских жителей и сельских, поскольку в сельских условиях мужской труд возможен даже при физической слабости (кормление птиц, животных, полив растений и т. п.).

Самоубийство пожилых связано также с потерей супруга (супруги), особенно в первый год после похорон.

⁴⁵ По Г. Крайг, 2000.

В последующие годы человек находит способ существования, и число суицидов снижается. К самоубийству склонны также хронически одинокие люди, особенно те, кто отличается тревожностью и чувством неполноценности. Их личностные особенности способствуют появлению трагического вопроса «зачем жить?» и сознанию собственной ненужности. Экспериментальные исследования суицидального поведения показали тесную корреляцию суицидных намерений с обедненным или конфликтным общением в семье, когда люди становятся чужими друг другу.

Практическое задание

1. Проведите мини-исследование, сравните удовлетворенность жизнью людей одинакового возраста, но разных по уровню активности: работающие – неработающие, воспитывающие – не воспитывающие внуков, ведущие – не ведущие домашнее хозяйство.

2. Законспектируйте статью В. Д. Шапиро «Концепция социального поведения личности в пожилом возрасте»⁴⁶.

Выводы

Развитие личности взрослых можно охарактеризовать как реализацию собственного Я. Конечно, личностные качества формируются во всех проявлениях активности индивида уже с первых дней жизни. Но осознавать действия как свои, личные ребенок начинает около 3 лет, а нести за них полную ответственность перед обществом – только будучи взрослым. В период взрослости

⁴⁶ Шапиро В. Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. – М.: Наука, 1983; или то же по Хрестоматии «Психология развития». – СПб.: Питер, 2001. – С. 472–478.

снимается жесткий, «пошаговый» контроль учителя за способами интеллектуальной и практической деятельности индивида, отдаляются родители, меняется весь режим жизни. Человек, казалось бы, свободен в выборе форм поведения и видов деятельности. Однако эта свобода относительна. Выбор подготовлен всей историей предшествующего развития потребностей и возможностей личности. И дальнейший путь зависит от других социальных факторов, более могущественных, чем школьная отметка, хотя выбор их в большой степени предоставлен человеку.

Фактором развития становятся *выбор профессии и способы овладения ею*: совершенствование знаний и мастерства, творческое усвоение опыта мастеров, обобщение своего опыта и наставничество молодых. Следовательно, развиваются формы общения с выше- и нижестоящими по служебной лестнице, умение договариваться и убеждать, учитывать интересы других. Профессиональная направленность влияет и на интеллектуальные процессы. Появляется избирательность внимания, восприятия, памяти – всей интеллектуальной деятельности. Усваивается то, что профессионально значимо. Отрицательным следствием профессионализма может стать узкий практицизм познания и интересов, шаблонное исполнение работы. Человек встает перед выбором: творчество или стагнация (Э. Эриксон).

Не менее могущественным фактором развития является *создание собственной среды общения*. Это выбор друга, как второго Я. Дружба укрепляет те качества личности, которые мы ценим сами, повышает уверенность, достоинство. Еще более важен выбор брачного партнера, создание семьи и воспитание детей. Любимого всегда несколько идеализируют, и это заставляет стремиться к идеалу, развивать свои лучшие качества. Семья – это новый

круг общения с родственниками и новые требования к личности: требования такта, дипломатичности, терпимости. Дети со своей непредсказуемостью поступков, суждений и проблем – постоянный стимул творческих решений родителей. По мере их роста приходится менять позицию, переходя от контроля к советам и, наконец, к зависимости от их планов. Таковы общие контуры роста взрослой личности.

Интеллектуальное и личностное развитие взрослых имеет свои закономерности и свою логику. Выделена неравномерность – асинхронность роста и спада отдельных функций, несовпадение пиков развития памяти и мышления. Видимо, накопление информации в памяти вызывает приостановку этого процесса для ее логической обработки, систематизации, усиления фильтров отбора. Такими фильтрами становятся смысловые системы, сопоставление новой информации с имеющимся опытом и отторжение того, что ему не соответствует. Это основа мудрости как новообразования интеллекта взрослых.

Инволюционные процессы также асинхронны. «Текущий» интеллект как способность к усвоению нового снижается с возрастом, в то время как «кристаллизованный» – сохраняется и даже развивается в решении задач на основе опыта и прежних знаний.

Закономерности личностного развития проявляются в кризисах. Переход 30-летия связан с первой ревизией осуществления жизненных планов, переоценкой жизненного пути и спутников жизни. При этом сохраняется уверенность в возможности начать все сначала. Кризис перехода середины жизни – переоценка своих достижений в свете приближающейся старости и отдаления повзрослевших детей, когда уже почти ничего изменить нельзя.

И самый тяжелый кризис – прекращение профессиональной деятельности, разрыв социальных связей, вдовство, одиночество. Человек должен найти новый объект забот и труда, осуществить новый выбор: интеграция или отчаяние.

Так переплетаются процессы развития и инволюции, повлиять на которые человек может собственным личностным выбором.

Литература по разделу

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М., 1997.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Гл. VI. – М. – Воронеж, 1996.
3. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психол. журнал. – 1996. – № 6.
4. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психол. журнал. – 1994. – № 1.
5. Крайг Г. Психология развития – СПб., 2000. – Гл. 14–20.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. – Калуга, 1994.
7. Массен и др. Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности: Тексты. – М., 1980.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М., 2000.
9. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия. – Минск, 2000.

10. Психология развития: Хрестоматия. – СПб., 2000.
11. Шай У. Интеллектуальное развитие взрослых // Психол. журнал. – 1998. – № 6.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

Лицензия на издательскую деятельность
ИД № 06106 от 23.10.01.

Издательство создано в 1995 году при Московском психолого-социальном институте. Институт готовит специалистов в области психологии, специальной психологии и социальной педагогики, логопедии, а также в области права и экономики, социально-культурного сервиса и туризма, лингвистики.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых институтом, являются известные ученые и преподаватели, виднейшие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса Московским психолого-социальным институтом издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе нового поколения государственных образовательных стандартов и грифованной Министерством образования и науки РФ и РИСО Российской академии образования. Учебная литература Московского психолого-социального института востребована студентами и преподавателями вузов. Издаваемая литература выходит в сериях «Библиотека педагога-практика», «Библиотека социального работника», «Библиотека социального педагога», «Библиотека школьного психолога», «Преподавание психологии в школе», «Библиотека психолога», «Библиотека логопеда», «Библиотека студента», «Библиотека юриста», «Библиотека экономиста», «Библиотека менеджера» и др. Завершено издание 70-ти томов уникальной серии «Психологи Отечества», не имеющей аналогов в мире. В 2004 году вышли в свет первые издания новой серии «Психологи России», в которой представлены работы ведущих психологов России XX века.

Ознакомиться с полным ассортиментом изданий и сделать заказ можно по адресу:

115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, д. 9А.

E-mail: publish@col.ru или ipppk@yandex.ru

Справки о наличии книг, контейнерная отправка заказов, заключение договоров на поставку литературы:

тел./факс: (095) 234-43-15 или тел. 958-19-00 (доб. 111).

Оглавление

Предисловие	3
Раздел I. Предмет, проблемы и методы возрастной психологии и психологии развития	5
1.1. Предмет и проблемы возрастной психологии и психологии развития	5
1.2. Методы научного исследования	12
Литература по разделу	16
Раздел II. Краткая история возрастной психологии	17
2.1. Представления древних мыслителей о развитии психики	17
2.2. Биогенетическое направление в детской психологии	21
2.3. Бихевиоризм. Теории научения	25
2.4. Социогенетическое и культурологическое направление	31
2.5. Нормативное направление в возрастной психологии	34
2.6. Психоаналитическое направление в возрастной психологии	39

2.7. Гуманистическая психология и ее подход к развитию личности	49
2.8. Сравнительные исследования в генетической и возрастной психологии	52
2.9. Когнитивные теории развития	54
2.10. Л. С. Выготский в истории возрастной психологии	60
Выводы	68
Литература по разделу	70
Раздел III. Основные закономерности психического развития	71
3.1. Диалектико-материалистическое понимание развития	72
3.2. Условия психического развития	75
3.3. Нормальное функционирование мозга как условие психического развития	78
3.4. Периодизация возрастного развития	83
Выводы	87
Литература по разделу	88
Раздел IV. Психология развития ребенка до поступления в школу	89
4.1. Психологические особенности преддошкольного (раннего) возраста	89
4.1.1. Младенческий возраст от 0 до 1 года	90
4.1.2. Ребенок от 1 до 3 лет.	

Ранний возраст	95
4.2. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте (от 3 до 6–7 лет)	106
4.2.1. Социальная ситуация развития дошкольника	106
4.2.2. Развитие познавательных процессов дошкольника	110
4.2.3. Формирование личности в дошкольном возрасте	133
4.2.4. Игра как ведущая деятельность дошкольника	149
4.2.5. Продуктивная, трудовая, учебная деятельность детей	157
4.2.6. Готовность детей к обучению в школе	163
4.2.7. Особенности психического развития детей, лишенных семьи	168
Выводы	175
Литература по разделу	176
Раздел V. Психическое развитие в школьном возрасте	178
5.1. Младший школьный возраст (6–7 – 10–11 лет)	178
5.1.1. Социальная ситуация развития младшего школьника	178
5.1.2. Развитие познавательных процессов младшего школьника	183
5.1.3. Личностное развитие младшего школьника	194
5.1.4. Проблема готовности ученика к обучению в средней школе	198

5.2. Подростковый возраст (11–15 лет)	201
5.2.1. Социальная ситуация развития подростков	201
5.2.2. Развитие познавательных процессов	204
5.2.3. Личностное развитие подростков	211
5.2.4. Трудные подростки	220
5.3. Старший школьный возраст (16–18 лет)	222
5.3.1. Социальная ситуация развития школьника старших классов	222
5.3.2. Развитие познавательных процессов	225
5.3.3. Личностное развитие в ранней юности	227
Выводы	230
Литература по разделу	232
Раздел VI. Психическое развитие в зрелом возрасте	234
6.1. Молодость как период развития. Студенческий возраст (18–23/25 лет)	238
6.1.1. Социальная ситуация развития	238
6.1.2. Интеллектуальное развитие	240
6.1.3. Личностное развитие в студенческом возрасте	243
6.2. Психическое развитие в ранней взрослости (23/25–35 лет). Кризис перехода 30 лет	247
6.2.1. Социальная ситуация развития	247
6.2.2. Интеллектуальное развитие	249

6.2.3. Личностное развитие	251
6.3. Психология зрелой личности.	
Акме (35–55/60 лет)	257
6.3.1. Социальная ситуация развития	257
6.3.2. Интеллектуальное развитие	258
6.3.3. Личностное развитие	261
6.4. Особенности пожилого возраста	
(после 65 лет)	266
6.4.1. Социальная ситуация	267
6.4.2. Интеллект в пожилом возрасте	268
6.4.3. Личностное развитие	
в старческом возрасте	270
Выводы	275
Литература по разделу	278

Н. Н. Палагина

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие

В пособии обобщены и кратко изложены история становления психологии развития и возрастной психологии, а также основные закономерности развития деятельности, познавательных процессов и свойств личности человека от рождения до старости с учетом социальной ситуации и специфики каждого возрастного периода.

Работа адресована студентам психологических, педагогических и дошкольных специальностей, практическим работникам социальной сферы и образования, родителям и может оказаться полезной для всех, кого интересуют становление и изменения человека в течение жизни.

