Курс профессиональной переподготовки: Физика: теория и методика преподавания в образовательной организации

Модуль 2. Психолого-педагогический.

Лекция 2.3 Основы возрастной психологии.

План лекции:

1. Характеристика возрастной психологии как науки. 2

Основные понятия возрастной психологии. 7

Методы возрастной психологии. 12

2. Основные закономерности психического развития человека в зарубежной психологии. 14

Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход. 14

Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона 19

Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже. 25

3. Основные закономерности психического развития человека в российской психологии. 29

Культурно-исторический подход и периодизация детского развития Л.С. Выготского. 29

Представления о возрастной динамике и периодизация развития Д.Б. Эльконина. 35

4. Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени. . 40

Младенчество (до 1 года). 40

Раннее детство. 44

Дошкольное детство. 47

Младший школьный возраст. 53

Подростковый возраст (отрочество). 59

Юность. 68

Самостоятельная работа. 74

Литература 75

1. Характеристика возрастной психологии как науки.

Возрастная психология — это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики.

В возрастной психологии развитие изучается в связи с определенным хронологическим возрастом и рассматривается как функция возраста (возрастного периода). Поэтому, строго говоря, возрастная психология – это один из разделов психологии развития, хотя иногда они используются как синонимы. Понятие психологии развития шире понятия возрастной психологии, поскольку психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает различные процессы психического развития вообще.

Объект изучения возрастной психологии — развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний.

Таблица 1. Возрастная психология как наука.

Объект	Развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек
Предмет	Возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность

	психического развития в онтогенезе.
Теоретические задачи (проблемы)	— Проблема движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека — Проблема периодизации психического развития в онтогенезе — Проблема возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов — Проблема возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний — Проблема возрастного развития личности и др.
Практические задачи	— Определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека — Возрастная и клиническая диагностика — Контроль за ходом психического развития детей, оказания помощи, родителям в проблемных ситуациях — Психологическое сопровождение, помощь в кризисные периоды жизни человека — Организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и -др.

На рубеже XIX—XX вв. возрастная психология в качестве детской психологии выделилась в самостоятельную область знаний. Вышедшая в 1882 г. книга немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка» считается отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве.

Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки. Она опирается на представления о психике человека, разработанные в общей психологии, использует систему основных понятий общей психологии.

Много общего имеют возрастная психология и педагогическая психология, особенно в своем историческом развитии. Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком. Но в педагогической психологии на первом плане — обучение и воспитание

субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология).

Основной проблемой возрастной психологии является решение вопроса о движущих силах и источниках психического развития. Все существующие теории психического развития в соответствии с решением этого вопроса можно условно разделить на четыре группы:

1. Если считается, что основной движущей силой психического развития является физиологическое созревание организма и само психическое развитие подчиняется биологическим закономерностям, то такие теории относятся к биогенетическому подходу.
2. Почти противоположная точка зрения состоит в признании главенства социального научения — этот подход можно назвать социогенетическим.
3. Попытка объединить и сделать равноправными биологический и социальный факторы в психическом развитии человека послужила основой третьего подхода — концепции конвергенции двух факторов.
4. Четвертый подход — психогенетический — на сегодняшний день представляется самым современным и перспективным. В рамках психоанализа впервые зародилось представление о возможности субъекта влиять на свое психическое развитие, выраженное представлением о «Я», регулирующем взаимоотношения биологических потребностей и желаний («Оно») и социальных норм и

запретов («Сверх-Я»). Это дало основание говорить о З. Фрейде как о родоначальнике особого психогенетического подхода к психическому развитию, согласно которому последнее происходит за счет борьбы движущих его внутренних противоречий и в исход этой борьбы может вмешиваться воля самого субъекта развития.

Все концепции, которые можно отнести к психогенетическому подходу, полагают, что движущей силой психического развития является борьба внутренних противоречий. Каковы бы ни были эти противоборствующие факторы (у разных авторов представление о них сильно различается), результат психического развития зависит от хода и исхода борьбы между ними, в которой далеко не последнюю роль играет активность самого субъекта развития. Таким образом, закономерности психического развития в подобном понимании оказываются несводимыми ни к биологическим законам, ни к закономерностям социального научения. Это дало возможность И.С. Кону выделить данную группу концепций в психогенетический подход, который признает движущей силой психического развития борьбу противоположностей и активную роль самого субъекта развития, в связи с чем признаются и качественные изменения ребенка в процессе развития, а не только количественные (как в социогенетическом подходе или концепции конвергенции).

Современная психология располагает значительным объемом знаний о развитии человека, начиная с пренатального периода (до рождения). Один из основных вопросов касается того, можно ли представить ход развития в виде непрерывных изменений, постепенно совершающихся с человеком, или это процесс скачкообразный (постадийный)? Понятие «стадии» используется здесь достаточно специфически, подразумевая сущностные изменения в характеристиках индивида, которые реорганизуют его

поведение. Американский психолог Дж. Флэвелл предложил следующие критерии стадий развития.

1. Стадии выделяются на основе качественных изменений. Они связаны не столько с возможностью делать что-то лучше или больше, сколько с тем, чтобы делать это по-другому. Например, ребенок сначала начинает передвигаться, ползая по полу, а затем начинает ходить. Это качественно иной тип локомоции, и поэтому данный аспект моторного развития является одной из характеристик стадии развития.

2. Переход от одной стадии к другой отмечается множеством одномоментных изменений различных аспектов детского поведения. Например, когда дети учатся говорить, это предполагает понимание символического значения слов. Но в то же время они начинают использовать в игре символические свойства объектов, воображая, что кубик — это машина, а кукла — человек. Таким образом, на данной стадии наблюдается широкое распространение эффекта освоения символических функций.

3. Переходы между стадиями обычно происходят очень быстро. Хорошим примером является стремительное увеличение размеров тела подростка. Похожая быстрая реорганизация наблюдается и в других областях. Осваивая родной язык, ребенок сначала научается первым 20 словам, после чего происходит экспотенциальный рост количества выученных слов.

Психологи, принимающие концепцию стадийного развития (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.), далеко не во всем согласны друг с другом. Однако они признают, что стадийность развития не исключает, а скорее предполагает непрерывность этого процесса. Более того, непрерывность процесса развития и обеспечивает преемственность на различных его стадиях.

Основные понятия возрастной психологии.

Ключевое понятие возрастной психологии — понятие «развитие».

Развитие — процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Рост — количественный аспект процессов развития. Главное отличие развития от роста: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур.

Важно различать понятия развитие и созревание. ***Созревание*** для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии — важнейший фактор развития, причинно обусловливающий те или иные достижения.

Современная отечественная психология развития рассматривает созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения.

С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии — принцип гетерохронности развития, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую

структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года и даже месяца жизни человека имеет разное значение, которое определяется прежде всего тем, какое место этот временной диапазон занимает в цикле развития. Так, отставание в интеллектуальном развитии на 6 месяцев для 2-летнего ребенка является очень серьезным показателем неблагополучия, тогда как то же отставание для ребенка 6 лет рассматривается как некоторое снижение темпа развития, а у ребенка 16 лет считается и вовсе незначительным.

Выделен ряд особенностей процесса развития, важных для психологии и педагогики:

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);
- зигзагообразность развития (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, — например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

- переход стадий развития в уровни (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы);
- тенденция к устойчивости (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

Различают несколько видов психического развития: филогенетическое, онтогенетическое, функциональное.

Филогенез психики — становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Онтогенез психики — формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

Различают также нормативное психическое развитие и индивидуальное. ***Нормативность развития*** предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. ***Индивидуальное развитие*** связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразие некоторых ее способностей.

Важнейшее понятие психологии развития — ***психологический возраст.*** Он определяется как стадия развития индивида в онтогенезе — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.

Кризисы и стабильные периоды. Ребенок развивается неравномерно, есть периоды относительно спокойные, или стабильные, а есть так называемые критические.

Критические периоды (кризисы) открыты эмпирическим путем, причем, не по очереди, а в случайном порядке: 7, 3, 13, 1, 0. Во время критических периодов ребенок за очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Это революционное, бурное, стремительное течение событий как по темпу, так и по смыслу совершающихся перемен. Для критических периодов характерны следующие особенности:

- границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных периодов, крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, очень трудно определить момент его наступления и окончания. Резкое обострение (кульминация) наблюдается в середине кризиса. В это время кризис достигает апогея;
- трудновоспитуемость детей в критические периоды в свое время послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Наблюдается строптивость, падение успеваемости и работоспособности, возрастание количества конфликтов с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка в это время связана с мучительными переживаниями;
- негативный характер развития. Отмечено, что во время кризисов, в отличие от стабильных периодов, совершается, скорее, разрушительная, нежели созидательная работа. Ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Однако возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого.

Новообразования критических периодов носят переходный характер, то есть они не сохраняются в том виде, в котором возникают, например, автономная речь у годовалых детей.

Стабильные периоды. Во время стабильных периодов ребенок накапливает количественные изменения, а не качественные, как во время критических. Эти изменения накапливаются медленно и незаметно.

Сензитивные периоды развития, согласно Б.Г. Ананьеву, – это периоды повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям процесса обучения и воспитания, т.е. социального формирования интеллекта и личности. Так, в два-три года дети наиболее готовы к овладению речью, в пять-семь лет – чтением; в пятилетнем возрасте они особенно чувствительны к восприятию фонематических конструкций.

В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л.С. Выготский. Он писал о сензитивных периодах: «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития». Поскольку Л.С. Выготский отождествлял сензитивность и оптимальный срок обучения, он всячески подчеркивал наличие границ сензитивности.

Н.С. Лейтес в многосторонних исследованиях обосновал положение о том, что ключом к раскрытию возрастной одаренности являются сензитивные периоды психического развития. Он убедительно показал, в частности, что сензитивным для умственного развития человека является каждый из периодов возрастного созревания. Подтвердилась значимость дошкольного и младшего школьного возрастов: ни раньше, ни позже способности так быстро и продуктивно не развиваются; именно в эту пору жизни появляются вундеркинды; одаренность в этом возрасте яркая и массовая. Автор показывает, что подростковый возраст имеет

специфическую сензитивность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности.

Д.Б. Эльконин обозначил младший подростковый возраст как сензитивный период для перехода учебной деятельности на более высокий уровень развития. И.П. Волков младший школьный возраст описывает как сензитивный период для развития творческих способностей.

Методы возрастной психологии.

Возрастная психология применяет практически все методы психологической науки, но часто в своеобразном виде. Так, например, наблюдение в силу специфической реакции ребенка на незнакомого взрослого чаще всего приобретает вид дневниковых наблюдений родителей за собственными детьми. В этом случае, во-первых, дети ведут себя естественно, не ощущая постороннего присутствия; во-вторых, родители, наблюдая ребенка постоянно, могут точнее указать, когда появились и с чем связаны те или иные формы его поведения. Однако даже самые тщательные индивидуальные наблюдения не помогут отделить случайное от закономерного, частное от всеобщего.

В этом случае наука обращается к эксперименту. *Констатирующий эксперимент* позволяет строго контролировать условия проявления того или иного феномена, и за счет увеличения числа испытуемых появляется возможность с помощью статистических методов отсечь случайное и выявить закономерное. В возрастной психологии различают две формы констатирующего эксперимента:

1. метод поперечных срезов: изучаются и сравниваются по одному и тому же критерию разные группы испытуемых, например разного возраста. В этом случае можно выявить общие закономерности возрастного

развития и с помощью количественного анализа установить некоторые его нормы. Однако выявленные таким образом законы касаются лишь усредненного ребенка, не давая возможности изучить индивидуальные пути развития.

2. метод продольных срезов, или лонгитюдный эксперимент: одна и та же группа испытуемых изучается на разных возрастных этапах развития по мере своего взросления. Такая постановка эксперимента занимает гораздо больше времени, но зато позволяет проследить индивидуальный ход развития каждого челока и обнаружить в процессе развития некоторые переломные точки.

Недочетами обеих форм констатирующего эксперимента являются невозможность избежать возмущающего влияния экспериментатора и самой ситуации эксперимента и то, что причины установленного хода развития остаются гипотетическими, т.е. о связи данной причины с данным следствием можно утверждать лишь с определенной долей вероятности, которую дает статистика (хотя обычно эта вероятность составляет 95— 99%). Первый недостаток существенно уменьшается при проведении не лабораторного, а естественного эксперимента, когда введение некоторой независимой переменной происходит в привычной, естественной для испытуемых среде. (Например, некие экспериментальные игрушки приносятся в игровую комнату обычного детского сада.) Вероятностный характер выявляемых при этом закономерностей таким же и остается.

Истинные же, а не только вероятные причины того или иного явления мы можем познать, если нам удастся сформировать данное психическое свойство в эксперименте. Так образовалась *стратегия формирующего эксперимента*, очень популярная в отечественной психологии. Экспериментальное формирование заданного психологического свойства не

оставляет сомнений в том, что сама его природа и механизмы его формирования познаны, раскрыты правильно. В психологии известны формирование умственных действий по теории П.Я. Гальперина, формирование учебной деятельности (Д.Б. Эльконин — В.В. Давыдов), концепция «первоначального очеловечивания» слепоглухих через орудийную деятельность (И.А. Соколянский — А.И. Мещеряков).

2. Основные закономерности психического развития человека в зарубежной психологии.

Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход.

Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены З. Фрейдом. Согласно психоанализу психическое развитие совершается в процессе борьбы биологических по происхождению желаний и потребностей человека с заданными обществом ограничениями на их удовлетворение. Допускается, что исход этой борьбы не ясен не только на каждой конкретной стадии развития, но и в результате его: в зависимости от более или менее удовлетворительного прохождения стадий развития у взрослого человека наблюдается больший или меньший уровень психической зрелости. Психическая незрелость проявляется в склонности к использованию неэффективных защитных механизмов и к неврозам.

По теории Фрейда, личность состоит из трех компонентов: «Оно», «Я» и «Сверх-Я»:

1. «Оно» — наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов и влечений. Будучи бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия;

2. «Я» следует принципу реальности и учитывает свойства внешнего мира;
3. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм и выполняет роль критика и цензора.

Периодизацию возрастного развития З. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия.

1. Оральная стадия продолжается от рождения до 18 месяцев. Согласно З. Фрейду, новорожденный ребенок представляет собой чистое «Оно», т.е. набор непосредственных желаний, требующих немедленного удовлетворения. На оральной стадии складываются установки в отношении других людей — установки зависимости, опоры или независимости, доверия. Оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности. Крайности материнского отношения в первые шесть месяцев жизни (чрезмерная или, напротив, недостаточная стимуляция) искажают личностное развитие, происходит фиксация оральной пассивности. Это означает, что взрослый человек будет использовать в качестве способов адаптации к окружающему миру демонстрации беспомощности, доверчивости, будет нуждаться в постоянном одобрении своих действий со стороны.

Постепенно из «Оно» под воздействием внешних факторов дифференцируется «Я». Эта инстанция личности заставляет ребенка подчиняться внешним требованиям и учиться откладывать удовлетворение, т.е. происходит переход к принципу реальности.

2. Анальная стадия развития личности, связанная с возникновением Эго, приходится на возраст от 1 —1,5 до 3 лет. На этой стадии родители начинают приучать ребенка пользоваться туалетом, впервые предъявляя ему требование отказаться от инстинктивного удовольствия. Способ приучения к туалету, практикуемый родителями, определяет будущие формы самоконтроля и саморегуляции ребенка. Эмоциональная поддержка опрятности как проявления самоконтроля имеет, по Фрейду, долговременный позитивный эффект в становлении аккуратности, личностного здоровья и даже гибкости мышления.

На этой стадии, согласно психоаналитикам, закладываются такие черты характера, как аккуратность, опрятность, пунктуальность; упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию.

На анальной стадии запреты и требования внешнего мира постепенно по мере овладения ребенка своими выделительными физиологическими функциями становятся внутренними, т.е. начинает формироваться инстанция «Сверх-Я». В этой инстанции заложены авторитеты, влияние родителей и других взрослых.

3. Фаллическая стадия (3—6 лет) — стадия психосексуального развития с участием уже собственно генитальной зоны. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии, ребенок часто рассматривает и исследует свои половые органы, проявляет интерес к вопросам, связанным с появлением детей и половыми отношениями.

Если две предыдущие стадии были аутоэротичными, т.е. направленными на самого ребенка, то теперь либидо становится предметным, направленным на другого человека, прежде всего на родителя противоположного пола. Сексуальное влечение, направленное у мальчика

на мать, и амбивалентные в связи с этим чувства к отцу-конкуренту З. Фрейд назвал комплексом Эдипа. Аналогичный мотивационно-аффективный комплекс у девочек получил название комлекса Электры. Его разрешение происходит за счет идентификации с родителем своего пола. Посредством вытеснения этого комплекса полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я». Фиксации на фаллической стадии способствуют зарождению таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, а в дальнейшем — утрирование мужского начала.

Таким образом, согласно З. Фрейду, все три личностные инстанции сформированы у человека к концу фаллической стадии, т.е. пяти-шести годам. Инстанция «Я» с данного возраста играет важнейшую роль в организации жизни человека. Действуя на основе принципа реальности, «Я» борется одновременно и против разрушительных импульсов «Оно» и против строгости «Сверх-Я».

4. Латентная стадия — сексуальное затишье, от 6—7 лет до 12 лет, до начала подросткового возраста. Получила свое название благодаря тому, что в этот период наблюдается снижение интереса ребенка к вопросам пола, они уходят на второй план. В это время «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на усвоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре (учебу, спорт и тд), на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семьи.Фрейд особо подчеркивал значение этого перерыва в сексуальном становлении человека как условия для развития высшей человеческой культуры.

5. Генитальная стадия (12 — 18 лет) — стадия, обусловленная биологическим созреванием в пубертатный период и завершающая психосексуальное развитие. Происходит прилив сексуальных и агрессивных

побуждений, комплекс Эдипа возрождается на новом уровне Аутоэротизм исчезает, ему на смену приходит интерес к другому сексуальному объекту, партнеру противоположного пола. В норме в юности происходит поиск места в обществе, выбор брачного партнера, создание семьи. Одна из самых значительных задач этой стадии — освобождение от авторитета родителей, от привязанности к ним, что обеспечивает нужную для культурного процесса противоположность старого и нового поколений.

Таким образом, детство интересовало З. Фрейда как период, который преформирует взрослую личность. Фрейд был убежден, что все самое существенное в развитии личности происходит до пятилетнего возраста, а позже человек уже только «функционирует», пытается изжить ранние конфликты, поэтому каких-либо особых стадий взрослости он не выделял.

Ценность психоаналитической концепции в том, что это динамическая концепция развития, в ней показана сложная гамма переживаний, единство душевной жизни человека, ее несводимость к отдельным функциям и элементам.

Недостатки концепции: Мифологичность; отсутствие строгих формализованных методов исследования, статистических данных; трудность проверки, пессимистический взгляд на возможности развития за пределами подросткового возраста.

Дальнейшее развитие психоаналитического направления в психологии связано с именами К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, М. Кляйн, Э. Эриксона, Б. Беттельгейма, М. Малер и др. Современный детский психоаналитик Дж. Боулби рассматривал прежде всего эмоциональное развитие детей Его *теория привязанности* основана на синтезе современных биологических (этологических) и психологических данных и традиционных психоаналитических представлений о развитии.

Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона

Американский психолог Э. Эриксон (1902—1994) известен как представитель направления эго - психологии. Эриксон пересмотрел некоторые важные психоаналитические положения, сделав акцент на развитии Я индивида. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона возникла из практики психоанализа в послевоенной Америке. Не отрекаясь от основных постулатов 3. Фрейда, Э. Эриксон видит основы человеческого «Я» в социальной организации общества.

С одной стороны, Эриксон придерживался психоаналитических представлений о значении адаптации человека к своему социальному окружению, признавал биологические и сексуальные основы возникновения мотивационных систем и личностных качеств, опирался на структурную модель личности, разработанную Фрейдом. Однако в отличие от фрейдистского подхода, основное внимание в эго-психологии отводится нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем. Теорию развития личности Эриксона принято называть психосоциальной, так как в центре ее — рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. Эриксон подчеркивал значимость исторического и культурного контекста развития личности, его несводимость к индивидуальным взаимосвязям с родителями в раннем возрасте.

Теория развития Эго, сформулированная Эриксоном, охватывает все жизненное пространство индивида (от младенчества до зрелости и старости); неслучайно ее иногда называют концепцией жизненного пути личности. Каждой стадии присущи свои собственные параметры развития,

которые могут принимать положительные или отрицательные значения. Формирование эгоидентичности сопровождается кризисом развития. Кризисы, по Эриксону, не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой». Благоприятный или неблагоприятный исход кризиса данной стадии будет определять возможность последующего расцвета личности.

Эриксон описал восемь кризисов в развитии эго-идентичности человека и, таким образом, представил свою картину периодизации жизненного цикла человека.

Первая стадия — орально-сенсорная (от рождения до года). К концу стадии формируется доверие – недоверие. Эта стадия («кризис первого года жизни») соответствует классической психоаналитической оральной стадии и связана с тем, удовлетворяются или не удовлетворяются основные физиологические потребности ребенка. В случае удачного социального взаимодействия будет формироваться доверие к окружающему миру, а в случае неудачного — недоверие. Показатели кризиса к концу первого года жизни: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как индивида, ослабление диады «мать — ребенок» в результате возвращения матери к профессии и личным интересам. Кризис преодолевается легче, если соотношение между базовым доверием и недоверием складывается в пользу первого. Признаки социального доверия проявляются в легком кормлении, глубоком сне, хорошей работе кишечника. Динамика соотношения доверия — недоверия или «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше.

Вторая стадия — мышечно - анальная (от 1 до 3 лет). Задачей второй стадии развития личности является формирование и отстаивание ребенком своей автономии и независимости. К концу стадии формируется автономия – стыд/сомнение. Вторая стадия совпадает с анальной стадией Фрейда. В этот период, полагает Эриксон, у ребенка развивается чувство автономности, независимости на основе овладения моторными навыками, психическими способностями, навыками чистоплотности. Если родители оказывают поддержку ребенку, не торопят его, не ругают за просчеты, кризис имеет положительный итог. Если родители бранят ребенка, считают его неумелым или не дают возможности самому достичь желаемого результата, будет реализован отрицательный полюс его развития. У ребенка возникнет чувство стыда и неуверенности в своих силах. Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением.

Третья стадия — локомоторно-генитальная (от 3 до 6 лет). К концу стадии формируется инициатива – вина. Ребенок на этой стадии осваивает многие сложные психомоторные навыки (езда на велосипеде, лыжах, коньках), придумывает игры, способен занять себя и даже быть помощником. Наказание за агрессивное поведение рождает чувство вины и тревожности, так закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои мысли и действия. Социальный параметр этой стадии развивается между чувством инициативы на одном полюсе и чувством вины на другом. Взрослые, которые способствуют проявлению инициативы ребенка, осуществлению его планов, помогают ему пройти кризис с положительным результатом. Тогда как сомнения взрослых в

возможностях ребенка, нежелание и боязнь его инициативности приводят к тому, что ребенок уносит чувство вины на следующую стадию развития.

Четвертая стадия — латентная (от 6 до 11 лет). К концу стадии формируется компетентность – неполноценность. Это период обучения в школе, когда у ребенка особенно актуализированы познавательные способности и он осваивает знания и навыки данного социума. Взрослые, поощряя тягу ребенка к освоению нового, к достижению результатов, поддерживают в нем чувство компетентности. Насмешки дома и в школе, неудачи в учебе и дружбе со сверстниками способствуют развитию у ребенка чувства неполноценности, которое будет трудно преодолеть на следующих стадиях развития. Если в благоприятных условиях фигуры отца и матери отходят для ребенка на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка. Эгоидентичность ребенка достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры.

Пятая стадия - кризис подросткового возраста. К концу стадии формируется Эго-идентичность или спутанность ролей. Эриксон считает, что возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Подросток созревает физиологически и психологически, и у него появляются новые взгляды на вещи, новый подход к жизни, новые ощущения собственного тела. У подростка встает задача объединить все, что он теперь знает о самом себе, своих новых ролях, в единое целое, осмыслить все это, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если подросток справляется с этой задачей психосоциальной

идентификации, то у него появляется ощущение видения себя в перспективе, продолжении. На этой стадии родители играют только косвенную роль.

Кризис подросткового возраста есть результат всех предыдущих. Если у ребенка было доверие к миру, чувство инициативы, компетентности, то его шансы на идентификацию, то есть на опознание собственной индивидуальности, значительно возрастают. Для недоверчивого, стыдливого, неуверенного, осознающего свою неполноценность подростка решить задачу идентификации будет очень сложно. Подросток не может определить свое «Я», и у него появляются симптомы путаницы ролей и неуверенность в понимании того, кто он такой и куда идет. Подобная путаница ролей часто приводит подростков в группы правонарушителей, наркоманов, алкоголиков. Однако отрицательное прохождение кризиса подросткового возраста еще не означает, что человек останется неприкаянным на всю последующую жизнь, а тот, кто обрел ясные представления о своем «Я», не будет разочарован в столкновениях с жизнью. Эриксон подчеркивал, что жизнь представляет непрерывную смену аспектов развития, и успешное решение проблем на одной стадии не гарантирует человеку отсутствия проблем на последующих.

Шестая стадия — ранней зрелости (20-25 лет). К концу стадии формируется близость – одиночество. Специфический для этой стадии параметр заключен между положительным полюсом близости и отрицательным — отчужденности (одиночества). Под близостью Эриксон понимает не только физическую близость к кому-либо, но и близость к «Я». Содержание стадии — поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям. Молодой человек уже не боится утраты своего «Я», обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют с готовностью и желанием

смешивать свою идентичность с другими. Такое обретение себя в другом человеке возможно при построении семьи или в дружбе. Но если ни в браке, ни в дружбе человек не достигает близости, тогда его уделом становится одиночество — состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь, не о ком заботиться.

Седьмая стадия — средняя зрелость (26 лет - 64 года). К концу стадии формируется продуктивность – застой. Основная проблема этой стадии — выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность связана с заботой о будущем поколении, о понимании общечеловеческого контекста не только собственной жизни, но и жизни своих детей. На этой стадии появляется новый параметр личности с «общечеловечностью» на одном конце шкалы и самопоглощенностью на другом. Общечеловечностью Эриксон называл способность человека интересоваться судьбами людей за пределами семейного круга, задумываться над жизнью будущих поколений, интересоваться формами будущего мироустройства. Подобное чувство возникает не только при наличии собственных детей. Тот, у кого это чувство сопричастности человечеству не выработалось, сосредоточивается полностью на себе, и главной его заботой становится удовлетворение своих потребностей и собственный комфорт.

Восьмая стадия — поздняя зрелость. К концу стадии формируется Эго-интеграция – отчаяние. Восьмая стадия, завершающая жизненный цикл; относится к возрасту от 65 лет до смерти человека. Это время, когда люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения. Эриксон считал, что для этой стадии характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий развития.

Безусловным достоинством периодизации психосоциального развития Э. Эриксона является классификация всего жизненного цикла человека и построение периодизации на основе анализа центрального звена личности человека — его «Я». Модель психосоциального развития личности представляет значительный интерес для психологии личности и возрастной психологии. Несмотря на недостатки теории (общую концептуальную расплывчатость и абстрактность отдельных, даже центральных понятий, например, понятий «идентичность», «верность», «надежда» и т.д, и недостаточную эмпирическую проверку психосоциальной концепции), идеи Эриксона получили широкую известность, нашли практическое применение в области индивидуального и профессионального консультирования, в сфере образования и социальной работы.

Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже.

Основанная Ж. Пиаже (1896— 1980), Женевская школа генетической психологии рассматривает психическое развитие ребенка как приобретение и изменение когнитивных схем, позволяющих человеку ориентировать свое поведение в предметной и социальной среде. Развитие мышления и есть усложнение используемых когнитивных схем, происходящее благодаря активному исследованию ребенком окружающего мира.

Становление интеллекта рассматривается Пиаже как стержневая линия психического развития ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Интеллект ребенка строится на основе действия, на основе опыта действий с вещами. Чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними: схватывать, ощупывать, приближать, удалять, перемещать, соотносить и т. д. Весь приобретенный опыт откладывается в виде схем действия. *Схема действия* — одно из наиболее важных понятий в концепции Пиаже. На

определенном этапе развития обобщенные схемы действий превращаются в операции (операторные структуры), поэтому концепция Пиаже называется операциональной. *Операции* — это интериоризированные (внутренние) предметные действия, ставшие обратимыми и сгруппированными в системы.

Пиаже выделяет три главных периода развития:

I. Сенсомоторный интеллект (от рождения до 1,5 лет).

II. Конкретно-операциональный (репрезентативный) интеллект (от 1,5—2 лет до 11 лет).

III. Формально-операциональный интеллект (с 11 — 12 до 14—15 лет).

I. Сенсомоторный период (от рождения до 1,5 лет). Пиаже считает, что истоки даже крайне абстрактного знания следует искать в действии. Пиаже выделил 6 стадий сенсомоторного развития. Это стадии перехода от врожденных механизмов и сенсорных процессов (вроде сосательного рефлекса) к формам организованного поведения, используемым произвольно, намеренно. Критерий появления интеллекта — использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели. Так, к концу первого подпериода дети открывают связи между собственным действием и результатом — подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку. Но для интеллектуального прогресса младенцу необходимо самостоятельно взаимодействовать со средой, манипулировать предметами, что и приводит к преобразованию и постепенному совершенствованию его интеллектуальных структур.

II. Период конкретных (элементарных) операций (от 1,5—2 лет до 11 лет). Умственные способности ребенка достигают нового уровня. Это начальный этап интериоризации действий, развития символического мышления, формирования семиотических функций, таких, как язык и

умственный образ. Складываются мысленные наглядные представления объектов; ребенок обозначает их названиями, а не прямыми действиями.

Конкретно-операциональный интеллект складывается из следующих подпериодов:

— дооперациональный, подготовительный (от 2 до 5 лет);

— первый уровень — становление конкретных операций (5-7 лет);

— второй уровень — функционирование конкретных операций (8-11 лет).

Вначале мышление имеет субъективный, нелогичный характер. *Эгоцентризм* как основная особенность детского мышления состоит в суждении о мире исключительно со своей непосредственной точки зрения, «фрагментарной и личной», и в неумении учесть чужую. Тем не менее эгоцентрическое мышление — это активная познавательная позиция в своих истоках. Пиаже рассматривает эгоцентризм как корень, как основание всех других особенностей детского мышления. Дошкольник «центрирован» на настоящем моменте и не в состоянии одновременно думать о том, как предметы выглядели раньше; не может принять во внимание сразу два параметра и тд. Пиаже расценивает феномен несохранения как доказательство неспособности ребенка (до достижения им семилетнего возраста) к децентрации и неспособности к построению логического рассуждения.

Социальное и культурное окружение может ускорить или замедлить скорость прохождения стадии развития в первую очередь за счет того, предоставляет ли оно ему подходящие материалы для занятий, задачи для разрешения и т.д. Передача готового знания (заучивание правильных ответов) неэффективна; развитие происходит, когда совершается собственная активность человека, активное конструирование и

саморегуляция познавательных процессов. Также для развития мышления (и в особенности для развития осознания других точек зрения) важен обмен идеями, обсуждение и спор со сверстниками.

III. Стадия формальных (пропозициональных) операций (12—15 лет). Формально-операциональные структуры проявляются в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры. Формальные мыслительные операции — основа логики взрослого человека, на них базируется элементарное научное мышление, функционирующее с помощью гипотез и дедукций. Абстрактное мышление представляет собой способность строить умозаключения по правилам формальной логики и комбинаторики, что позволяет подростку выдвигать гипотезы, придумывать их экспериментальную проверку, делать выводы. У подростка появляется способность понимать и строить теории, приобщаться к мировоззрению взрослых, выходя за пределы своего непосредственного опыта. Подростковую форму когнитивного эгоцентризма Пиаже назвал «наивным идеализмом» подростка, приписывающего мышлению неограниченную силу в стремлении к устройству более совершенного мира. Лишь принимая на себя новые социальные роли взрослых, подросток сталкивается с препятствиями, начинает учитывать внешние обстоятельства, совершается окончательная интеллектуальная децентрация в новой сфере.

Ценность операциональной концепции интеллекта Ж.Пиаже - постановка проблемы детского мышления как качественно своеобразного, имеющего уникальные достоинства; выделение активности самого ребенка; прослеживание генеза «от действия к мысли; открытие феноменов детского мышления («феномены Пиаже») и разработка методов его исследования («задачи Пиаже»).

3. Основные закономерности психического развития человека в российской психологии.

Культурно-исторический подход и периодизация детского развития Л.С. Выготского.

Фундамент современной отечественной возрастной психологии составляют сформулированные Л.С. Выготским (1896—1934) принципиальные идеи и система основных понятий. В 1920—1930-х годах им были разработаны основы культурно-исторической теории развития психики.

Выготский выделял низшие, элементарные психические функции (фаза натурального развития) и высшие психические функции (фаза «культурного» развития). Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения психических функций — элементарных и высших. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями (ВПФ) люди могут сознательно управлять.

Выготский пришел к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером ВПФ. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено — стимул-средство, или знак. Знак — это любой условный символ, имеющий определенное значение. Универсальным знаком является слово. Механизм изменения психики ребенка, который приводит к появлению специфических для человека высших психических функций, — это механизм интериоризации (вращивания) знаков как средств регуляции психической деятельности.

Интериоризация — фундаментальный закон развития высших психических функций в филогенезе и онтогенезе. Высшие психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно индивидуальными функциями, или, как писал Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая».

Например, если говорить о произвольном внимании как высшей психической функции, то последовательность этапов его формирования такова: сначала взрослый в общении привлекает и направляет внимание ребенка; постепенно сам ребенок усваивает указательный жест и слово — происходит вращивание, интериоризация способов организации чужого и собственного внимания. Таким образом, знак появляется сначала во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания.

Отличительные признаки высших психических функций (ВПФ):

- опосредованность, произвольность, системность;
- формируются прижизненно;
- складываются путем интериоризации образцов.

Выделяя два исторических этапа развития человечества, биологическое (эволюционное) и культурное (историческое) развитие, Выготский считает, что важно различить их как два типа развития. В условиях онтогенетического развития обе эти линии — биологическая и культурная —

находятся в сложном взаимодействии, слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс.

Процесс развития человека в онтогенезе проходит путь от социального к индивидуальному. Форма психического развития ребенка — овладение общественным опытом, присвоение исторически сложившихся способностей, способов деятельности и мышления. Общим механизмом формирования высших психических функций Выготский считал подражание ребенка взрослому.

Движущая сила (фактор) психического развития — обучение. Высшие психические функции ребенка формируются прижизненно, в результате общения со взрослым. Орудием общения Выготский считал речевой знак как феномен культуры. Обучение (а не созревание), определяет ход и направление психического развития (от социального к индивидуальному). Обучение и воспитание по своему значению превосходят роль природных особенностей.

Не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может случиться и так, что оно будет бесполезно или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться не на уже завершившиеся циклы развития, а на возникающие, на зону ближайшего развития ребенка

Зона ближайшего развития определяется Выготским как разница, «расстояние» между уровнем актуального умственного развития ребенка и уровнем возможного развития.

Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает *актуальный уровень развития*. Уровень трудности задач, решаемых под руководством взрослого, определяет *потенциальный уровень*.

В зоне ближайшего развития находится психический процесс, формирующийся в совместной деятельности ребенка и взрослого; после завершения этапа становления он становится формой актуального развития самого ребенка. Зона ближайшего развития характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Л.С. Выготский установил *четыре основные закономерности, или особенности, детского развития*.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени, темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Подъем, интенсивное развитие сменяется замедлением, затуханием. Ценность месяца в жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: месяц в младенчестве не равен месяцу в подростничестве.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует, — это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития, а остальные функции оказываются на периферии сознания и зависят от доминирующей функции. Каждый новый возрастной период знаменуется перестройкой межфункциональных связей — в центр выдвигается другая функция, устанавливаются новые отношения зависимости между остальными функциями.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

Основные идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского:

- Опосредованный характер ВПФ
- Интериоризация знаков как закон развития ВПФ
- Гипотеза о системном и смысловом строении сознания
- Принципиально новый, культурно-исторический подход в понимании психического развития (новое понимание источника, движущих сил, условий, направления развития)
- Разработка нового экспериментально-генетического метода исследования в психологии
- Анализ механизма влияния обучения на развитие.

Также Л.С. Выготский заложил основы возрастной психологии, разработав принципиально *новый подход к явлениям психического развития*. Он предложил на первый план выдвинуть понятие «психологический возраст».

Каждый *психологический возраст*, по Выготскому, характеризуется складывающейся к началу каждого возрастного периода социальной ситуацией развития. ***Социальная ситуация развития*** — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной».

Кроме того, психологический возраст характеризуется новообразованиями. ***Возрастные новообразования*** — это результаты, продукты возрастного развития и одновременно предпосылки дальнейшего

развития. Психологические новообразования представляют собой новый тип строения личности ребенка, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Таким образом, структура психологического возраста включает:

1) социальную ситуацию развития, определяющую «образ жизни ребенка, или его социальное бытие», в процессе которого развиваются
2) новообразования в сфере сознания и личности.

Новая структура сознания - возникшие в данный период новообразования, изменяют социальную ситуацию развития; ребенок начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам, с помощью взрослых, меняет свои отношения с ними.

Л.С. Выготский различал ***два типа возрастных периодов***, сменяющих друг друга: стабильные и критические.

В стабильных периодах развитие совершается внутри характерной социальной ситуации развития, медленно, эволюционно, такими небольшими шажками, что эффект развития становится вполне очевиден только в виде скачкообразно появляющегося новообразования.

В критические периоды, напротив, развитие совершается бурно, стремительно. Характерно резкое обострение кризиса в середине — кульминационная точка, или апогей, по которой и удобно датировать кризис.

Кризисы, по мнению Выготского, имеют не только негативное, но и собственное позитивное значение. Отказ от старой социальной ситуации развития и образование новой составляет основное содержание кризисного

периода. Кризисы, сочетающие в себе разрушительные и созидательные тенденции, — это норма онтогенеза.

Периодизация, выстроенная Выготским, включает следующие периоды:

— кризис новорожденности;

— младенчество (2 месяца — 1 год);

— кризис одного года;

— раннее детство (1 — 3 года);

— кризис трех лет;

— дошкольный возраст (3 — 7 лет);

— кризис семи лет;

— школьный возраст (8—12 лет);

— кризис 13 лет;

— пубертатный возраст (14—17 лет);

— кризис 17 лет.

Представления о возрастной динамике и периодизация развития Д.Б. Эльконина.

Д.Б. Эльконин показал, что закономерностью развития детства как социокультурного феномена является не простое его удлинение, а качественное изменение по структуре и содержанию. С усложнением жизни общества положение ребенка в нем (т.е. социальный статус, круг прав и обязанностей, набор доступных видов и форм деятельности) существенно изменяется. На ранних стадиях общественного развития (и это подтверждается этнографическими кросс-культурными исследованиями) происходило непосредственное включение ребенка в производственные процессы (собирательство, выкапывание) и практическое освоение им

способов добывания пищи, функций орудий труда, целей и задач общей деятельности. В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому специально для подрастающего поколения создаются особые предметы — игрушки, уменьшенные и видоизмененные орудия труда. Когда уменьшенные копии орудий не позволяют реально воспроизвести производительную деятельность, появляется игра.

В развитии детей Д.Б. Эльконин считал необходимым выделение стадий, возрастных периодов, а не просто временных промежутков. Каждый психологический возраст характеризуется показателями, которые находятся между собой в сложных отношениях:

1. Социальная ситуация развития;
2. Ведущая деятельность;
3. Основные новообразования.

Социальная ситуация развития определяется как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. С жизнью ребенка в определенной социальной ситуации неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, составляющие его вторую важнейшую характеристику.

Эльконин использовал понятие ведущая деятельность, разработанное А.М. Леонтьевым, как критерий выделения психологических возрастов. В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, но ведущая занимает в ней особое место.

Ведущая деятельность — это та деятельность, в которой формируется основное новообразование данного возрастного этапа, развиваются и совершенствуются отдельные психические процессы и

дифференцируются другие виды деятельностей. Это главная деятельность по ее значению для психического развития:

— в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);

— в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);

— от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности).

Эльконин представил последовательность психологических возрастов в детстве следующим образом:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца — 1 год) — непосредственно-эмоциональное общение со взрослым;
- кризис одного года;
- ранний возраст (1 — 3 года) — орудийно-предметная
- (предметно-манипулятивная) деятельность;
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3 — 7 лет) — ролевая игра;
- кризис семи лет;
- младший школьный возраст (8—12 лет) — учебная деятельность;
- кризис 11 — 12 лет;
- подростковый возраст (11 — 15 лет) — интимно-личное общение со сверстниками;

- кризис 15 лет.

Внутри деятельности возникают и развиваются так называемые психологические новообразования. При смене одной ведущей деятельности другой (когда, например, игровая деятельность дошкольного возраста замещается другой ведущей деятельностью — учебной, характерной уже для младшего школьного возраста) происходит кризис. В зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 года и 11 лет) и кризисы мировоззрения (1 год и 7 лет).

В деятельности могут быть выделены две стороны — мотивационная и операционная; они развиваются неравномерно, причем темп развития отдельной стороны деятельности в каждом возрастном периоде изменяется. Согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, все детские возрасты могут быть разделены на два типа:

- в возрастах первого типа (это младенчество, дошкольное детство, подростковый возраст) у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности; складывается ориентация ребенка в системе отношений, мотивов, смыслов человеческих действий;
- в возрастах второго типа, следующих за первыми (это раннее детство, младший школьный возраст, ранняя юность), у ребенка развивается уже операционная сторона этой деятельности.

Происходит закономерное чередование одних возрастов (в которых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы) с другими возрастами (когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности). Так, в младенчестве в эмоциональном общении с близким взрослым возникают потребности и мотивы делового сотрудничества и освоения предметного мира, которые реализуются в предметной

деятельности в раннем возрасте, когда и складываются соответствующие операции. Но в дошкольном возрасте в игровой деятельности по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта «сцепка» (или, говоря словами Д.Б. Эльконина, «эпоха») воспроизводится на протяжении всего детства (или периодически повторяется).

Таблица. *Периодизации психического развития Д.Б. Эльконина.*

Эпоха	Период	Хронол. границы	Вид ведущей деятельности / кризиса	Тип деятельности	Преимущественное развитие
	кризис новорожденности				
Раннее детство	Младенчество	2 месяца — 1 год	Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым	1	Мотивационно-потребностная сфера
	кризис одного года		кризис мировоззрения		
	Ранний возраст (раннее детство)	1 — 3 года	Орудийно-предметная (предметно-манипулятивная) деятельность	2	Интеллектуально-познавательная сфера
	кризис трех лет		кризис отношений		
Детство	Дошкольный возраст	3 — 7 лет	Ролевая игра	1	Мотивационно-потребностная сфера
	кризис семи лет		кризис мировоззрения		
	младший школьный возраст	7—10 лет	Учебная деятельность	2	Интеллектуально-познавательная сфера
	кризис 11 — 12 лет		кризис отношений		
Подростничество	Подростковый возраст (младшее подростничество)	11 — 15 лет	Интимно-личное общение со сверстниками	1	Мотивационно-потребностная сфера
	кризис 15 лет				
	Ранняя юность	15 — 17	Учебно-	2	Интеллектуально-

	(старшее подростничество)	лет	профессиональная		познавательная сфера

Гипотеза периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированная Д.Б. Элькониным, творчески развивает идеи Л.С. Выготского, она объясняет формирование у ребенка не только познавательной, но и мотивационно-потребностной сферы личности, освоение ребенком мира людей и мира предметов, раскрывает механизм самодвижения в психическом развитии.

4. Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени.

В рамках данного курса особенности периодов обозначим кратко, схематически. Подробное их изучение предусмотрено в рамках самостоятельной работы.

Младенчество (до 1 года).

Новорожденность (0—2 месяца) как кризисный период.

Кризис новорожденности был не открыт, а высчитан последним и выделен как особый, кризисный период в психическом развитии ребенка. Признак кризиса - потеря в весе в первые дни после рождения.

Характерные особенности периода новорожденности: малое различение сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная).

Новорожденный обладает определенным набором безусловных рефлексов, облегчающих приспособление к новым условиям жизни (сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения, защитных, ориентировочных рефлексов и тд)

Комплекс оживления. В последующие недели складывается комплекс оживления, который служит границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству как периоду стабильного развития. Термин «комплекс оживления» введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой

Комплекс оживления — особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10—12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе.

Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления — основной критерий нормативности психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев. Комплекс оживления появляется раньше у тех детей, матери которых не только удовлетворяют витальные потребности ребенка (вовремя кормят, меняют пеленки и т. п.), но и общаются и играют с ним.

Младенческий возраст от 2 месяцев до 1 года. Ведущая деятельность младенческого периода — непосредственно-эмоциональное общение (по Д.Б. Эльконину), или ситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Объект этой деятельности — другой человек. Основное содержание общения между взрослым и ребенком составляет обмен выражениями

внимания, радости, интереса и удовольствия посредством мимики, жестикуляции, телесного контакта (поглаживаний, тормошения, объятий), звуков и слов.

До года речь ребенка - пассивная: он понимает интонацию, часто повторяющиеся конструкции, но сам не говорит. Но именно в это время закладываются основы речевых навыков. Автономная речь формируется около года и служит переходной фазой между пассивной и активной речью. Иногда автономную речь называют детским жаргоном. По форме она является общением. По содержанию - эмоционально-непосредственной связью со взрослыми и ситуацией. Начало и конец автономной речи знаменует начало и конец кризиса одного года. Активная речь. Возникает к 1,6-2 годам (у девочек раньше, чем у мальчиков). Запас слов к 1 году около 30. Вопросы «где?», «как?» выпол-няют специфические функции в организации и саморегуляции поведения. Первые слова - это слова-действия с целью изменения коммуникативной ситуации («дай!»).

Как только ребенок научается ходить, расширяются границы доступного мира. Следовательно, освобождаются руки и ребенок получает возможность действовать с вещами. Манипулирование постепенно усложняется, начинают преобладать повторные и цепные действия-манипуляции с предметами. Наличие в конце первого года тупиковых движений (упорное сосание пальца, ритмическое раскачивание на четвереньках, сосредоточенность на рассматривании рук и др.) свидетельствует об эмоциональном неблагополучии ребенка.

Согласно Ж. Пиаже, ребенок до года находится в первом периоде умственного развития - сенсомоторном. Дети в это время еще не овладели языком и у них нет психических образов для слов. Знания о людях и

окружающих предметах складываются у них на основе информации, полученной от собственных органов чувств и случайных движений.

Новообразования младенческого периода: самые главные приобретения — *ходьба и первые слова*

- к концу первого года ребенок приобретает способность самостоятельного передвижения: появляется ползание, затем вертикальная походка (ходьба);
- в конце первого года происходит раздробление эмоциональной общности с родным взрослым и перестройка социальной ситуации развития. Появление первых слов, имеющих характер указательного жеста, понятных только близким (но понятных!), представляет новый прогрессивный способ общения со взрослым.

Поведенческим симптомом наступления *кризиса одного года* Выготский считал появление особых аффективных состояний — реакций, протекающих по типу эмоционального взрыва. Ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, заливается слезами, бросается на пол. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом; появляется Я желающий. Кроме того, кризис характеризуется общим регрессом деятельности ребенка, как бы обратным развитием. При этом наблюдаются различные нарушения: нарушение биоритма (например, соотношения сна — бодрствования); нарушение удовлетворения витальных потребностей (чувства голода); эмоциональные аномалии (плаксивость, обидчивость).

Раннее детство.

Основная потребность ребенка раннего возраста — познание окружающего мира через действия с предметами. Складывающаяся социальная ситуация развития, характерная для раннего детства, может быть

обозначена формулой: «ребенок — предмет — взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе.

Разворачивается совершенно новая форма общения — ситуативно-деловое общение, которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Контакт становится опосредованным предметом и действием с ним. Взрослый для ребенка раннего возраста — это прежде всего соучастник предметной деятельности и игры.

Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является уже не эмоциональное общение со взрослым, а предметно-манипулятивная или, точнее, орудийно-предметная деятельность . Орудийно-предметные действия — это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Примеры орудийных действий — пить из кружки, причесываться расческой, рисовать карандашом, копать лопаткой.

Внутри ведущей предметной деятельности начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в дошкольном детстве. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Одна из ранних форм игры детей раннего возраста — предметная игра — представляет собой многократное воспроизведение общих схем использования вещей, варьирование функций («значений») предмета в реальном практическом действии. Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки.

Развивается слуховое восприятие, прежде всего фонематический слух. Внимание и память в основном носят непроизвольный характер, вплетены в другую деятельность.

Мыслительные действия в раннем детстве предполагают установление связей между предметами для достижения цели. Для раннего возраста характерно решение задач с помощью внешних ориентировочных действий, путем проб и догадки — наглядно-действенное мышление. Действия с образами предметов (наглядно-образное мышление) только начинают складываться для ограниченного круга задач.

Раннее детство — сензитивный период для усвоения речи.Развитие предметной деятельности создает мощный стимул к усвоению речи. Именно речевое общение с взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как орудие организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка.

Психологические новообразования раннего детства: отделение ребенком себя от окружающих, осознание себя как субъекта действия, сравнение с другими людьми.

Кризис трех лет. Л.С. Выготский описал «семизвездье симптомов», которое свидетельствует о наступлении кризиса трех лет:

1) негативизм — стремление сделать что-то вопреки предложению взрослого, даже вразрез с собственным желанием; негативная реакция на предложение потому, что оно идет от взрослого;

2) упрямство — ребенок настаивает на чем-то потому, что он этого потребовал, он связан своим первоначальным решением;

3) строптивость направлена в целом против норм воспитания, образа жизни, который сложился до трех лет;

4) своеволие — проявление инициативы собственного действия, стремление все делать самому;

5) протест-бунт — ребенок в состоянии войны и конфликта с окружающими;

6) симптом обесценивания — проявляется в том, что ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей;

7) деспотизм — ребенок заставляет родителей делать все, что он требует. По отношению к младшим сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность

Кризис протекает как кризис социальных отношений, отделения от близких взрослых и связан со становлением самосознания ребенка. В этом проявляется потребность в реализации и утверждении собственного Я. Возникающие в речи ребенка слова «хочу», «не хочу», «Я» наполняются реальным содержанием, становятся осмысленными. Возникает особая форма личного сознания, внешне проявляющаяся в знаменитой формуле «Я сам». Феномен «Я сам» знаменует психологическое отделение ребенка от взрослого и распад прежней ситуации социального развития.

Дошкольное детство.

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: «ребенок — взрослый

(обобщенный, общественный)». Обобщенный взрослый — это носитель общественных функций, т.е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще.

Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте — сюжетно - ролевая игра. В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят предметные действия, характерные для той или иной роли. Игра «в больницу» — это «лечебные» манипуляции с условным градусником, шприцем и т.п. Роль взрослого (в данном случае врача) рождается из фактически производимых действий, логика которых не всегда соответствует реальной и легко нарушается. Далее содержанием игры становятся внешние социальные отношения (чаще всего профессиональные) и социальная иерархия.

Взаимоотношения детей в ситуации совместной игры носят различный характер. Это и отношения по сюжету и роли — игровые; и взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, — реальные. Взаимодействуя в игре, дети учатся общаться, согласовывать свои точки зрения. История становления координации игровых взаимодействий на протяжении раннего и дошкольного детства включает несколько этапов. Среди них: игра в одиночку; игра-наблюдение; параллельная игра — игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра-сотрудничество; совместная, коллективная игра.

Важная линия генезиса игры связана с проблемой овладения ребенком собственным поведением. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка определенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой школу произвольности, воли и морали.

Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения — развитие познавательных интересов (любознательности). Дидактическая игра — особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности. Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

Л.С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память. Память в основном носит непроизвольный характер, но к концу дошкольного возраста в связи с развитием игры и под влиянием взрослого у ребенка начинают складываться произвольное, преднамеренное запоминание и припоминание. На этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира — восприятия, образного мышления, воображения.

В дошкольном возрасте внимание, память, мышление приобретают опосредствованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями. На основе практического, наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное мышление, решение ряда задач посредством оперирования образами, без выполнения практических действий. В конце дошкольного возраста происходит формирование начальных форм понятийного, словесно-логического мышления.

Потребность ребенка в общении со взрослым углубляется стремлением к сопереживанию и взаимопониманию, стремлением к общности взглядов. Поведенчески эта потребность обнаруживает себя, в частности, в феномене большого количества жалоб детей друг на друга. В

этот период жалобы детей друг на друга выполняют специфическую функцию. Они связаны с активно идущим процессом усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений. Поведение сверстников выделяется в сознании ребенка раньше, чем собственное поведение, и тем более само правило. Жалоба — это косвенная просьба подтвердить или отвергнуть то, что он для себя выделил как правило, его обязательность, это форма знакомства с правилами.

Развитие общения ребенка со сверстниками. В возрасте 3—4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка прежде всего участником совместной практической деятельности, при этом его индивидуальные характерологические черты остаются невидимыми для партнера. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. К 4-5 годам сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода зеркало собственного познания и оценки при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической деятельности, помогает опредметить собственные качества. Наконец, к 5—7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка того же возраста, становится значимым лицом общения, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение. Основной продукт общения со сверстником — аффективно-когнитивный образ самого себя и другого.

Основные психологические новообразования.

Новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка. Дошкольное детство — прежде всего

период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения.

На протяжении дошкольного детства происходит *развитие мотивационно-потребностной сферы.* Если регуляторами поведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослого, то к концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться. Появляется возможность исполнения обещания. Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Иерархия мотивов означает *появление волевого поведения*, что придает выраженную направленность всему поведению.

Возникают первичные этические инстанции — про исходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Непосредственное, импульсивное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами.

К концу дошкольного возраста у детей *формируется самосознание и самооценка,* в содержание которой входят оценка собственных умений выполнять практическую деятельность и моральных качеств, выражающихся в подчинении или неподчинении правилам, принятым в данной социальной

группе. Складывается тенденция к осуществлению деятельности неигрового характера.

Кризис дошкольного детства.

Л.С. Выготский называл этот кризис кризисом семи лет и указывал на очевидные изменения в характере и поведении ребенка. Поведение ребенка *теряет детскую непосредственность.* Симптомами кризиса выступают манерничанье, паясничанье, кривляние детей, выполняющие защитные функции от травмирующих переживаний.

В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний. Эти переживания связаны прежде всего с конкретной деятельностью: «Я здорово рисую — у меня получилось самое круглое яблоко», «Я такой неуклюжий, всегда спотыкаюсь в догонялки». Ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, *относиться к самому себе на основе обобщения переживаний.*

Но это не единственные признаки наступления кризисного периода. Другие новые поведенческие характеристики, хорошо заметные в домашней ситуации:

— возникновение паузы между обращением к ребенку и его ответной реакцией («как будто не слышит», «надо сто раз повторить »);

— появление оспаривания со стороны ребенка необходимости выполнить родительскую просьбу или отсрочивание времени ее исполнения;

— непослушание как отказ от привычных дел и обязанностей;

— хитрость как нарушение сложившихся правил в скрытой форме (показывает мокрые руки вместо вымытых);

— демонстративная «взрослость», иногда вплоть до карикатуры, манеры поведения;

— обостренное внимание к своему внешнему облику и одежде, главное, чтобы не выглядеть «как маленький».

Встречаются и такие проявления, как упрямство, требовательность, напоминания об обещаниях, капризы, обостренная реакция на критику и ожидание похвалы.

К позитивным моментам могут быть отнесены:

— заинтересованность в общении со взрослым и внесение в него новых тем (о политике, о жизни в других странах и на других планетах, о морально-этических принципах, о школе);

— самостоятельность в занятиях-хобби и в выполнении отдельных обязанностей, взятых на себя по собственному решению;

— рассудительность.

Психологический смысл этих особенностей поведения состоит в осознании правил, в повышении внутренней ценности самостоятельно организованных самим ребенком действий. *Одно из главных новообразований — потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции.*

«Стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к самостоятельности в домашних условиях замедляет формирование готовности к школьному обучению.

Младший школьный возраст.

Социальная ситуация развития. Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6—7 — 10—11 лет). Изменение социальной ситуации развития состоит *в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц.* Особое значение имеет выделение особого типа отношений

со взрослым, опосредованных задачей («ребенок — взрослый — задача»). Учитель — это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов.

Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение.

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатывается трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии — комплекс неполноценности.

При поступлении в школу условия жизни ребенка ужесточаются. С первых дней в роли ученика он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть:

- освоение нового школьного пространства;
- выработка нового режима дня;
- вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс);
- принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение;
- установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации.

Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год).

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности — игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако *ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение.* Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда.

Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством.

Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом. Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или неуспешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками.

Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна. Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение.

К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в

общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, « пятерочником »).

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»). Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников.

Центральная задача младшей школы — формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Общение в школе. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты.

В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга

определяется внешними обстоятельствами (оказался рядом за одной партой, живут поблизости). Постепенно, к 10—11 годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности.

Основные психологические новообразования младшего школьника.

В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. *Это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции.*

Познавательное развитие. Основное направление развития мышления в школьном возрасте — переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. *Интеллектуальная рефлексия* (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников.

В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы — внимание, восприятие, память. *На первом плане — формирование произвольности* этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля.

В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы — внимание, восприятие, память. *На первом плане — формирование произвольности* этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля.

Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня.

Память приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации.

Развитие личности в младшем школьном возрасте.

В возрасте 7—11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формированию как черты личности.

В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль.

Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные.

Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства:

эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны.

Кризис 11-12 лет (отрочества, предподростковый).

В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого мотивационного вакуума), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы.

Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

Подростковый возраст (отрочество).

Социальная ситуация развития. Подростковый период — период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10—11 до 14—15 лет. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость.

Основные психологические потребности подростка — стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

Чувство взрослости — это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». *Основное противоречие подросткового периода* — настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них.

Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка.

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания.

Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную *с поиском собственного места в обществе*. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.

Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как интериндивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок).

Ведущая деятельность в подростковом возрасте.

Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Д.Б. Эльконин считал, что *ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками*. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена

компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. *Главная потребность периода* — найти свое место в обществе, быть «значимым» — реализуется в сообществе сверстников .

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально.

Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста:

- желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10—11 лет);
- мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12 —13 лет);
- стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14—15 лет).

Интимно-личное общение со сверстниками — это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики.

Часто даже в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки и т.д. В подростничестве наоборот — снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.

Специфические особенности психики и поведения подростков.

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам

поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу.

Переходность психики подростка состоит в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт детскости и взрослости.

В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. К ним относят следующие:

1. Реакция отказа. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т. д. Причиной чаще всего бывает резкая перемена привычных условий жизни (отрыв от семьи, перемена школы), а почвой, облегчающей возникновение таких реакций, — психическая незрелость, черты невротичности, тормозимости.

2. Реакция оппозиции, протеста. Она проявляется в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваде, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.

3. Реакция имитации. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам (например, подросток, мечтающий о театре, подражает в манерах любимому актеру). Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде.

4. Реакция компенсации. Она выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.

5. Реакция гиперкомпенсации. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости — настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости — к общественной деятельности и т.д.).

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция) . Она отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление

привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально — эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.).

Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции.

Особенности общения со взрослыми.

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на признании принципиального равенства прав со взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению ко взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями — типичное явление для подростничества, однако сила, частота,

резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого.

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11 — 12 лет), расширением познавательных интересов. В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом.

Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления — оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением.

Развитие личности и кризис перехода к юности.

Анализ подросткового возраста — одна из наиболее дискуссионных проблем возрастной психологии. Сроки его начала и окончания, психологическое содержание ведущей деятельности, перечень новообразований — все эти аспекты неоднозначно трактуются отечественными и зарубежными психологами. *Единство мнений существует только в том, что это период наиболее интенсивного личностного развития.*

Подростковый кризис — ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка.

Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания. Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. В этом возрасте нередко происходит обострение или возникновение патологических реакций (именно в этот период наиболее часто манифестирует, например, шизофрения).

Психологические новообразования подросткового возраста.

Новообразование критической фазы начала подросткового возраста, *чувство взрослости, — это особая форма подросткового самосознания*, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем

к миру взрослых. Задача взрослых — помочь подросткам в поиске культурных средств выражения «чувства взрослости», чтобы избежать малоприятных для взрослого сообщества форм.

Половая идентификация подростков. Биологическое созревание, гормональная перестройка — обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка. Типичная возрастная особенность — склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки.

Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков. В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы.

Я-концепция как новый уровень самосознания — центральное новообразование старшего подросткового возраста. Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростков отрицательные. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более сложное представление о себе.

К концу подросткового возраста складывается достаточно *развитое самосознание*. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость).

Кризис перехода к юности (15—18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

Юность.

Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим все слои общества, стал только с конца XIX в., с развитием индустриализации и урбанизации.

Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других — относят к юности. Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива.

Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода.

В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.).

Социологические теории юности рассматривают ее прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества.

Психологические теории придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления.

В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания.

Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

Социальная ситуация развития.

Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. *Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив* — «аффективный центр» жизни юноши. В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения.

Общество ставит перед молодым человеком совершенно конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения, и таким образом создается характерная социальная ситуация развития. В 9-м классе

средней школы и еще раз в 11 -м классе школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора — завершения или продолжения образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п.

В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как субъекта собственного развития.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как на межиндивидуальном уровне (в то время как один из старшеклассников уже достиг половой зрелости, другой еще находится в середине процесса созревания, а третий по своим физиологическим параметрам может быть оценен как находящийся на пороге отрочества), так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает).

Переход от ранней юности к поздней знаменуется сменой акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте.

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается *учебно-профессиональная деятельность.* В старших классах формируется *психологическая готовность к самоопределению.*

В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его. Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. Видение себя будущим

профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество.

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности — формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться.

Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. *Индивидуальная направленность и избирательность интересов связана с жизненными планами.*

Старшие школьники приобретают метакогнитивные умения (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность.

Возрастная особенность состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.).

Развитие личности. Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы. Жизненный план — широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т. д.).

Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее — центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

В юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности.

Активно развивается в юности *сфера чувств.* Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие"становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его

максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции.

Юность — это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем в подростничестве.

Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию.

Общение юношей и девушек со взрослыми, с родителями предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы автономии выросших детей и авторитета родителей, проблемы взаимопонимания между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим.

Общение со сверстниками продолжает играть большую роль в жизни юношей. В старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения, наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц, центра города).

В юношеском возрасте происходит *увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга* (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах).

Параллельно с расширением сферы общения *происходит и углубление, индивидуализация общения.* У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но

юношеская дружба интимнее и стабильнее. Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками.

В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни.

Первая любовь также в определенной мере следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви. Во всех своих проявлениях первая любовь — это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

Самостоятельная работа.

Проверка и оценивание данных заданий не осуществляется.

Изучите главу XII «Младенчество», главу XIII «Раннее детство», главу XIV «Дошкольное детство», главу XV Младший школьный возраст, главу XVI. Подростковый возраст (отрочество), главу XVII «Юность». Источник: Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология).

Литература

Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.

Психология: Учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. — М.: Высшее образование, 2008. — 660 с. https://uchebnikfree.com/psihologii-osnovyi/psihologiya-uchebnik-dlya-pedagogicheskih.html

Дополнительная литература

Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.

Современный психологический словарь / сост.и общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. - М.: АСТ; Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. - 490 с.