

**ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО -
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ОБЩЕЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Т.В.Артемьева

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Казань 2010

УДК 159.922 (075.8)
ББК 88.37 я7
А86

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Аболин Л.М. – д. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии кризисных и экстремальных ситуаций факультета психологии КГУ

Сахапова Э.И. – канд. педагог. наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психолого-педагогического образования ТГГПУ

Артемьева Т.В.

А86

Психология развития. Учебно-методическое пособие / Татарский государственный гуманитарно - педагогический университет, Казань, 2010. – 145 с.

Изложены основные подходы к пониманию и объяснению закономерностей психического развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии; раскрываются условия, механизмы и основные результаты психического развития человека в онтогенезе.

Пособие адресовано студентам психологических и педагогических факультетов, специалистам педагогического профиля

УДК 159.922 (075.8)

ББК 88.37 я7

Т.В. Артемьева, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	4
ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	5
Лекция 1. Введение в психологию развития. Основные категории психологии развития.....	5
Лекция 2. Проблема детерминации психического развития.....	10
Лекция 3. Методы исследований в психологии развития.....	14
ГЛАВА 2. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ	19
Лекция 4. Становление зарубежной возрастной психологии. Нормативный подход к психическому развитию ребенка.....	19
Лекция 5. Теория трех ступеней детского развития. Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка...	23
Лекция 6. Социологический подход к изучению психического развития человека.....	26
Лекция 7. Психическое развития как развитие личности: психоаналитический подход.....	29
Лекция 8. Теория психосоциального развития личности Э.Эриксона.....	32
Лекция 9. Бихевиористские теории социального научения.....	36
Лекция 10. Психическое развитие как развитие интеллекта. Операциональная концепция интеллекта Ж.Пиаже.....	39
Лекция 11. Культурно – исторический подход Л.С.Выготского к пониманию психического развития.....	42
Лекция 12. Основания и схемы периодизации психического развития в работах отечественных психологов.....	46
Лекция 13. Проблема движущих сил психического развития человека в трудах отечественных психологов.....	50
ГЛАВА 3.ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА	53
Лекция 14. Психологические особенности младенца.....	53
Лекция 15. Развитие психики ребенка в раннем детстве.....	65
Лекция 16. Развитие ребенка дошкольного возраста.....	71
Лекция 17. Развитие ребенка младшего школьного возраста.....	81
Лекция 18. Психологические особенности подростка.....	86
Лекция 19. Психология юношеского возраста.....	91
Лекция 20. Психологическая характеристика периодов взрослости.....	96
Лекция 21. Психологическая характеристика зрелого, пожилого возраста.	101
ЛИТЕРАТУРА	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Образовательная программа «Психология развития».....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Контрольные задания по курсу «Психология развития»	136
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Вопросы к экзамену по курсу «Психология развития».....	144

ПРЕДИСЛОВИЕ

Онтогенетическое развитие человека рассматривается во многих учебниках по возрастной психологии, однако понятие развития подменяется представлением о развитии, которое в свою очередь сводится к фиксации наблюдаемых изменений какого – либо психологического явления; не анализируются категории психологии развития, в частности категория возраста.

В данном пособии для общей интегральной характеристики процессов развития рассматриваются понятия, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию в целом.

Представлены основные теории психического развития человека, разработанные в зарубежной и в отечественной психологии.

По специфике своей работы психолог, педагог имеет дело с человеком развивающимся. В период детства, отрочества, юности происходят самые существенные изменения с человеком: в основном завершается его физическое развитие, значительный путь проходит становление внутреннего мира. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях, возможно осуществлять грамотную педагогическую деятельность, устанавливать общение в психологическом консультировании.

В третьей главе рассмотрены основные закономерности психического развития на протяжении жизни человека – от рождения до старости, дано описание психологических возрастов от младенчества до старости.

Приложение содержит образовательную программу по курсу «психология развития», тестовые задания по разделам и экзаменационные вопросы.

Учебно-методическое пособие рассчитано на студентов психологических и педагогических вузов. Содержание и логика построения учебного пособия соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Психология».

ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Лекция № 1. Введение в психологию развития. Основные категории психологии развития.

Литература:

1. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч. :В. 6 . Т.4. М., 1983. С.244 – 269.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает психология развития человека.

Понятие развития является одним из ключевых в современной культуре. Хотя этому понятию чуть больше 200 лет. Понятие «развитие» - довольно новая категория, которая не имеет своего строго определенного содержания, для нее характерна размытая множественность интерпретаций. Само слово «развитие» (лат. «*evolutio*») существует со времен древнего мира, там оно означало *развертывание свитка (книги) при чтении*. Все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. В таком толковании (развитие как развертывание того, что уже есть) просуществовало до 18 века и вошло в самые разные системы знаний. Эволюция или развитие тогда понималось буквально как рост, как простое увеличение в размере уже существующего. Такое понимание в современной науке почти не встречается.

В современных работах отечественных и зарубежных психологов категория развития объемлет 3 смысла:

1. Развитие – как объективный факт, реальный процесс в ряду других жизненных процессов.
2. Развитие как объяснительный принцип многих явлений. Данная категория используется для объяснения кардинальных сдвигов. Развитие рассматривается как процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному.
3. Развитие – как цель и ценность современной культуры.

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

Развитие рассматривается как 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.

Под *предметом психологии развития* подразумевают закономерные изменения человеческой психики во времени, влекущие за собой новые изменения, и связанные с этим факты и явления психической жизни.

Изменения, происходящие в развитии, могут быть:

1. количественными – качественными;
2. непрерывными – дискретными, скачкообразными;
3. универсальными – индивидуальными;
4. обратимыми – необратимыми;
5. целенаправленными – ненаправленными;
6. изолированными – интегрированными;
7. прогрессивными (эволюционными) – регрессивными (инволюционными).

Объект развития это центральная категория психологии развития, отвечающая на вопрос: что развивается? Это фрагмент реальности, на который направлена активность взаимосвязанных с ней субъектов.

Критерием развития является признак или показатель, на основании которого производится оценка преобразования развития какой – либо психологической структуры. Критерии задаются в соответствии с задачами и нормами развития в конкретном возрастном интервале.

Задачами развития выступают нормативные ожидания общества определенных достижений человека в конкретном возрастном периоде.

Условия развития определяют характер, содержание и направление развития человека. В психологической антропологии в качестве условий полагаются доминирующие культурные и духовные факторы.

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К *физической области* относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные и моторные (или двигательные) навыки.

Когнитивная область охватывает все умственные способности и психические процессы. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, речь, мышление, воображение.

В *психосоциальную область* входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования.

Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязано, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни.

Чтобы понять развитие, необходимо рассмотреть протяженность временной дистанции, на которой оно совершается: в зависимости от этого можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез.

Филогенез, или развитие вида – это временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком.

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

Онтогенез, или индивидуальное развитие – временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма. Изменения отдельных индивидов в ходе онтогенеза составляют существенную часть предмета психологии развития.

Микрогенез, или актуальный генез – наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией, для психологии развития они важны в аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития. Л.С.Выготский отмечал, что большинство предложенных идей периодизации оказываются формальными, не затрагивающими сути развития.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию и, по прежнему, остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны.

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос в том, что обуславливает это качественное своеобразие. Л.С. Выготский («Проблема возраста», 1934) все существующие к тому времени периодизации разделил на 3 группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные

периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, например, является периодизация Гренвилла Стэнли Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0-5), стадию охоты и захвата (5-11), пастушескую стадию (8-12), земледельческую стадию (11-15), стадию промышленности и торговли (15-20), соотнося их с животной стадией развития общества, периодом охотой и рыболовством, началом цивилизации и т.п.

Ко второй группе Л.С.Выготский отнес периодизации, основанные на каком – либо одном, реже нескольких, отдельно взятом признаке развития. Например П.П.Блонский в качестве основания использовал дентицию и выделял соответственно беззубое детство, молочнзубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации – окостенения скелета, смену зубов.

К этой группе Выготский относит периодизацию З.Фрейда, Вильяма Штерна, Ж.Пиаже. и др.

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

Л.С.Выготский предложил периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков – переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты. В стабильных периодах происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникающих необратимых новообразований. Стабильные и критические периоды чередуются: 1.кризис новорожденности, 2. стабильный период младенчества, 3. кризис первого года, 4. стабильное раннее детство, 5. кризис 3 лет, 6. стабильный дошкольный возраст, 7. кризис 7 лет, 8. стабильный младший школьный возраст, 9.пубертатный кризис, 10. стабильный подростковый возраст.

В этой группе можно отнести периодизацию Э.Эриксона, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина и др.

Важнейшее понятие психологии развития – *психологический возраст*.

Возраст это одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Самое общее, формальное его определение имеет 2 значения – это *абсолютный и условный возраст*.

Абсолютный возраст (календарный, хронологический) выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий). Это – количественное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени.

Условный возраст (возраст развития) определяется путем установления местонахождения объекта в определенном эволюционно – генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких – то качественно – количественных признаков.

Все события совершаются в *абсолютном времени*.

Хронологический возраст – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистическим средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и, наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (овладение определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

Все указанные категории подразумевают какое – то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и *субъективный, переживаемый возраст* личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящим от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Лекция № 2. Проблема детерминации психического развития

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч.: В 4 т. Т.4. М.,1983. С.244-269.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии, 1998, №:6

Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития был поставлен еще в философии. Какие факторы (движущие силы) – биологические (внутренние, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные) – играют в развитии важнейшую роль? Выделяют две крайние точки на обусловленность развития – природой или средой.

Природная позиция – нативизм – связывается с именем французского философа Ж.Ж.Руссо, который считает, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых. В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как развертывание некой заранее предусмотренной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном пространстве. Организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения. Такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют «преформированным». К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма.

Английский философ Дж.Локк утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске) и обучение и жизненный опыт, а не врожденные факторы имеют самое важное значение в развитии. В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не предусмотрен заранее, называется эпигенезом. Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры непреформированного типа развития.

Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт» (К.Уоддингтон). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин – ландшафт, по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития. Некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Смысл метафоры в том, что один и тот же результат, может быть достигнут разными путями, более быстро или медленно.

По мнению Л.С.Выготского, детское развитие должно быть названо непреформированным, поскольку отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но процесс развития детерминирован идеальными формами: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества.

Понятие «развитие» указывает на *изменения*, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате *биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды*.

Биологические процессы развития

Все живые организмы развиваются в соответствии с их генетическим кодом. У некоторых видов, например, мотыльков или бабочек, этот генетический план строго определен и практически не допускает каких-либо существенных изменений в строении тела или поведении. Психологи, говоря о процессе развития в соответствии с генетическим планом, пользуются понятием **созревание**.

Современные отечественные психологи рассматривают созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций.

Под созреванием понимаются морфологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата. Неправильное питание или болезнь могут замедлить созревание.

С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной психологии – 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.

Важно отличать понятие «развитие» от понятия «рост». Изменения, происходящие в ходе развития, могут быть количественными или качественными. Приращение высоты тела или увеличение запаса слов представляют собой количественные изменения. Физиологические изменения в возрасте половозрелости или обретение понимания многозначности слов в поговорках, являются качественными изменениями. Рост – количественный аспект процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста, значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются лишь с точки зрения приращения их объема.

Необходимо разграничить понятия «функционирование» и «развитие».

Под функционированием понимается пребывание в активном состоянии одного и того же уровня, связанное лишь с текущим изменением элементов. Это не приводит к преобразованию системы и появлению ее нового качества.

Развитие же ведет к возникновению принципиально новых образований и переходу на новый уровень функционирования.

Влияние среды на развитие человека.

Каждое мгновение человек подвергается воздействию окружающей среды. Средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков.

Основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении, называют **научением**. Научение происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений. Его можно наблюдать практически во всех наших действиях: достаем ли мы гренки из горячего тостера, решаем ли алгебраические уравнения, влюбляемся или выходим из себя. Всякий раз, формируя установки, мнения, ценности или стереотипы мышления, мы приобретаем навыки и получаем знания. Одним из основных процессов научения является *обусловливание*. *Обусловливание* – это установление связей между различными событиями, происходящими в окружающей человека среде. Например, ребенок может начать бояться пауков, просто наблюдая за тем, как на них реагирует его приятель.

Социализация. Это процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный

комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества. Процесс социализации идет на всех стадиях жизни. Социализация младенца происходит благодаря опыту, приобретаемому им в рамках семьи. Взрослые стремятся к освоению новых ролей, чтобы подготовиться к ожидаемым переменам в жизни. Мужчина средних лет, желающий сменить работу, может пойти учиться, чтобы усовершенствовать свои профессиональные навыки. Однако именно в детстве процессы социализации вырабатывают стереотипы поведения, которые сохраняются и в последующей жизни.

Запечатление. Понятие «запечатлениу» используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких – либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера.

Лекция № 3. Методы исследований в психологии развития

Литература:

1. Басов М.Я. Опыт методики психологических наблюдений над детьми дошкольного возраста // Избр. психолог. произв. М., 1975. С. 103 – 106.
2. Яснин В.И. Об условиях надежности психологического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис: В 2 ч. М., 1980. Ч. 1.
3. Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте /Хрестоматия.Ч.1. С.6 – 8.

За длительный период своего существования психология развития ассимилировала общепсихологические методы наблюдения и эксперимента, применяя их к исследованию развития человека на разных возрастных ступенях.

На начальном этапе развития детской психологии (во второй половине 19 -начала 20 в.) использовался, прежде всего, метод наблюдения. Исследователи (Ч.Дарвин, В.Прейер) прослеживали индивидуальное развитие собственных детей, стремились фиксировать реальный ход детского развития в естественных условиях.

В России в 1879 г. журнал «Семья и школа» обратился к родителям и воспитателям с предложением сообщать свои личные наблюдения за жизнью детей ранних возрастов и тем самым содействовать построению психологии ребенка. В ответ в журнал были представлены материалы наблюдений за 10 детьми от рождения до 6 лет, что позволило определить некоторые особенности детского развития, сопоставить их с данными, полученными зарубежными учеными.

В дальнейшем задачу сбора родительских дневников взял на себя Н.Н.Ланге, который представил свой календарь развития психической жизни ребенка.

Однако очевидны недостатки заметок родителей – отсутствие предварительно составленной программы, неопределенность задач, несистематичность наблюдений и неполнота записей.

Метод наблюдения. Как научный метод наблюдения предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни.

В психологии развития это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет и проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. И хотя

наблюдение представляется несложным методом, при правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека. При наблюдении человек не знает, что за ним кто-то следит, и ведет себя естественно, именно поэтому наблюдение дает жизненно правдивые факты. Фиксируя поведение дошкольника в игре, в общении, школьника – на занятиях, подростка – в среде сверстников, взрослого – в профессиональной сфере, психолог получает данные о человеке как целостной личности и, следовательно, интеллект, память, эмоции, личностные особенности воспринимаются не изолированно, а в связях с действиями, высказываниями, поступками. Наблюдения позволяют комплексно анализировать психику развивающегося человека.

Необходимые условия научного наблюдения: постановка цели; разработка плана; выбор объекта и ситуации наблюдения; поддержание естественных условий жизни; невмешательство в деятельность испытуемого; объективность и систематичность наблюдений; разработанность способов фиксации результатов.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с несколькими причинами:

1. Естественность и слитность в поведении человека социальных, физических, физиологических и психических процессов затрудняют понимание каждого их них в отдельности и препятствуют вычленению главного, существенного.

2. Наблюдение ограничивает вмешательство исследователя и не позволяет ему установить способность ребенка сделать что – то лучше, быстрее, успешнее, чем он делал. В наблюдении психолог сам не должен вызывать явление, которое он хочет изучать.

3. При наблюдении невозможно обеспечить повтор одного и того же факта без изменений.

4. Наблюдение позволяет лишь фиксировать, но не формировать психические проявления. В детской психологии дело осложняется еще и тем, что фиксировать данные наблюдения психологу приходится в письменной форме, так как камеры, магнитофоны, любая аппаратура влияют на естественность поведения ребенка. Необходима разработка и использование скрытой аппаратуры, по типу зеркала Гезелла.

5. Наблюдение в большой степени зависит от личности наблюдателя, его индивидуально – психологических особенностей, установок и отношения к наблюдаемому, а также от его наблюдательности, внимательности.

Чтобы сделать результаты наблюдения более достоверными и устойчивыми, приходится использовать не одного, а несколько исследователей для наблюдения за одним и тем же фактом, что снижает экономичность метода.

6. Наблюдение никогда не может быть единичным фактом, оно должно вестись систематично, с повторяемостью, и большой выборкой испытуемых.

Поэтому существуют *лонгитюдные наблюдения*, позволяющие проводить наблюдения за одним или несколькими испытуемыми длительное время. В это смысле беспрецедентными являются наблюдения А.Гезелла за 165 детьми в течение 12 лет.

Разновидностью наблюдения является *самонаблюдение* в форме словесного отчета о том, что видит, чувствует, переживает, проделывает человек – его лучше применять к испытуемым, которые способны анализировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия.

Другим вариантом наблюдения является *психологический анализ продуктов деятельности*, успешно применяемый на всех возрастных этапах. В этом случае изучается не процесс деятельности, а ее результат (детские рисунки, поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и пр.).

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты – так были получены знания о критических периодах и переходах в развитии.

Более века в психологии действуют **экспериментальные методы**, предполагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Напомним, что первые экспериментальные методики были разработаны именно для детей.

От наблюдения эксперимент отличается 4 особенностями:

1. в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, а наблюдатель не может активно вмешиваться в наблюдаемые ситуации;

2. экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса;

3. в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий, чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс;

4. эксперимент позволяет варьировать также и количественное соотношение условий, допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

В психологии развития успешно применяются оба традиционных вида эксперимента – *естественный и лабораторный*.

Лабораторный эксперимент проводится в преднамеренно созданных условиях, с использованием специальной аппаратуры; действия

испытуемого определяются инструкцией. Недостатком лабораторного эксперимента является крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни.

Идею *естественного эксперимента* выдвинул А.Ф.Лазурский, который призывал к углубленной разработке новых форм психологического эксперимента. Чтобы организовать естественный эксперимент, надо, по мнению Лазурского, решить проблему выбора таких видов деятельности, в которых особенно характерно выявлялись бы типические или индивидуальные особенности исследуемых. После чего создается модель деятельности, весьма близкой к тем занятиям, которые обычны, естественны для участников. Например, естественный эксперимент в группе детского сада часто строится в виде дидактической игры.

Экспериментальное исследование может быть *констатирующим и формирующим*. *Констатирующий эксперимент* направлен на выявление наличного уровня психологического явления или качества. Примером констатирующего экспериментального исследования может служить тестовое обследование интеллекта детей с помощью различных методик (тест Векслера, тест А.Бине).

Возникновение метода *формирующего эксперимента* в отечественной психологии связано с именем Л.С.Выготского. Замысел формирующего (экспериментально – генетического, генетико – моделирующего, обучающего) исследования состоит в искусственном воссоздании процесса психического развития. Цель – изучение условий и закономерностей происхождения того или иного психического новообразования. Ставится задача формирования новой для испытуемого способности. Исследователь теоретически намечает и эмпирически подбирает подходящие пути и средства достижения искомого результата, стремясь добиться заранее «запланированных» показателей сформированности способности.

В современном исследовании по психологии развития констатирующий и формирующий эксперименты часто сочетаются, составляя разные его этапы. На диагностическом этапе используется констатация как обеспечение фиксации достигнутого, актуального уровня развития способности. Формирующий этап представляет собой достижение нового уровня в соответствии с выдвинутыми предположениями. Контрольный этап, вновь констатирующего типа, призван определить выраженность развивающего эффекта.

Вспомогательные методы исследования

Помимо основных методов эмпирического исследования, можно выделить ряд дополнительных. Вспомогательные методы, как правило, используются в комплексе.

Прежде всего, это выяснение знаний, мнений, установок по широкому кругу вопросов людей разных возрастных категорий с помощью *беседы, интервью, анкетирования, тестирования*. Например, многочисленные рисуночные методики (рисунки семьи, друга, человека, дерева, дома) служат инструментом диагностики интеллектуальной сферы, эмоциональных и личностных особенностей и детей и взрослых.

Сравнительные методы исследования значимы для психологии развития, среди них – близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс – культурный, биографический. *Близнецовый метод* исследует роль наследственности, среды и воспитания в психическом развитии личности. Поскольку генотип у близнецов идентичен, любые различия в их интеллекте, эмоциональной сфере будут обусловлены влияниями окружающей среды или взаимодействием между наследственностью и средой.

Сравнение психического развития детей физически здоровых и детей, имеющих определенные отклонения в состоянии анализаторов (слепых, глухих), детей с детским церебральным параличом остро ставит проблему нормы психического развития в разных детских возрастах.

Кросс – культурный метод исследования предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различных культурах: в условиях культуры европейского типа и восточной культуры. Человеку, принадлежащему к тому или иному обществу, свойственно воспринимать некоторые модели развития как некую естественную безусловную норму. Известны работы этнопсихолога Маргарет Мид, которая изучала замкнутую культуру, сохранившуюся в районах Полинезии и Латинской Америки. Она показала, что сказки, мифы, рассказы взрослых, принадлежащих к определенной культуре, порождают анимистические представления (одушевление предметов, сил природы) у детей; в противном случае дети рассуждают вполне реалистично.

Социометрические методики дают дополнительную информацию о характере взаимоотношений, складывающихся в детском саду, классе, рабочем коллективе. Показатели наличия и количества «лидеров», «звезд», «изгоев», взаимности выборов, сплоченности группы, используемые при составлении социограммы, представляют «картину» взаимоотношений, однако не раскрывают причин сложившейся ситуации.

ГЛАВА 2. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Лекция № 4. Становление зарубежной возрастной психологии. Нормативный подход к психическому развитию ребенка.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла // Гезелл А. Педология раннего возраста. С.8.
2. Гезелл А. Педология раннего возраста. М., 1930.
3. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. С. 96 – 120
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. М., 1998. С. 3 – 59.
5. В.Прейер. Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб., 1912.

Оформление психологии развития как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине 19 века. Возникла необходимость определения качественного своеобразия психики человека на разных возрастных этапах, различий внутреннего мира ребенка и взрослого человека.

Интерес к изучению детского возраста был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч.Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. В 1877 году Дарвин опубликовал «Биографический очерк одного ребенка», представляющий описание наблюдений за сыном от рождения до 10 месяцев.

Наибольшее влияние на становление детской психологии оказал В.Прейер. Он опубликовал книгу «Душа ребенка», представляющую собой итоги многолетних наблюдений по строго разработанной схеме за развитием ребенка; он пытался тщательно проследить и описать моменты возникновения познавательных способностей, моторики, воли, эмоций и речи. Прейер наметил последовательность этапов развития некоторых сторон психики, сделал вывод о значимости наследственного фактора. Им был предложен примерный образец ведения дневника наблюдений, намечены планы исследований. Заслуга Прейера, который является основателем детской психологии, состоит во введении метода объективного научного наблюдения в научную практику изучения самых ранних этапов развития ребенка.

Новый этап в развитии детской психологии связан с началом экспериментальных исследований детей. Основанная Вильгельмом Вундтом в 1879 г. психологическая лаборатория в Лейпциге вселила уверенность в возможности использования эксперимента в исследовании проблем возрастной психологии. Метод эксперимента, разработанный В.Вундтом для изучения ощущений и простейших чувств, а позднее и мышления, воли и речи оказался чрезвычайно важным для детской психологии.

Большую роль в становлении исследований психического развития ребенка и внедрении эксперимента в детскую психологию сыграл Альфред Бине. Он основал «Лабораторию нормальной педагогики», где изучалось физическое и психическое развитие ребенка, создавались методики изучения детского развития, отрабатывались методы преподавания учебных дисциплин. Бине совместно с Симоном создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основу которой составил метод тестов. Они провели серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разного возраста. А.Бине ввел показатель интеллекта – **умственный возраст**, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Сравнение умственного возраста с хронологическим возрастом, составляло основу для заключения об уровне умственного развития ребенка. Совпадение умственного возраста с паспортным свидетельствовало о нормальном развитии ребенка. Если ребенок выполнял задания, предназначенные для более старших по возрасту детей, то его показатели умственного развития считались высокими. Невыполнение ребенком заданий его возраста – свидетельствовало о низком уровне умственного развития.

В США инициатором и организатором изучения ребенка явился Стэнли Холл. Он впервые в психологии стал проводить исследование детей с помощью вопросников (анкет), распространяемых среди учителей, школьников, родителей. Ученого интересовало, как дети представляют себе окружающий мир, какие чувства испытывают в различных ситуациях, каковы их ранние воспоминания, как они относятся к другим людям. Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью статистических методов. На основании полученных материалов он пытался «реконструировать» целостную картину психической жизни детей разных возрастов, используя принцип **рекапитуляции (повторяемости)**. Он гласит – индивидуальное развитие организма является кратким и быстрым повторением истории развития предков данного вида. Холл обнаружил черты сходства в развитии конкретного ребенка и в развитии человечества в прошлые эпохи. Игры с песком – возврат к пещерной

стадии в истории человечества. Игры детей 5-7 лет напоминали охотничьи инстинкты первобытных людей. Игры подростков – соотносились с воспроизведением образа жизни индейских племен.

Холлу принадлежит идея создания педологии – специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогике, медицине, биологии).

Положения Холла вызвали критику психологов, которые подчеркивали, что его метод сбора данных был субъективен, аналогии между обществом и индивидуальным развитием поверхностны.

Нормативный подход к психическому развитию ребенка

Видным представителем педологии биологизаторского направления был американский психолог А.Гезелл. В своей работе «Педология раннего возраста» он рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. В первые годы жизни ребенок повторяет историю развития человеческого рода. Но детство – продукт эволюции. У самых низших животных детство практически отсутствует. У человека не только самое длинное детство, оно качественно другое. Гезелл отмечал, что по сравнению с детством обезьян человеческое детство отличается не просто прибавлением еще одного этажа, на котором совершается усвоения языка и символического мышления; это прибавление приводит к глубокой перестройке нижних этажей, делает их принципиально иными по сравнению с аналогичными у высших животных. Главную роль в психическом развитии ребенка он отводил созреванию нервной системы. Для Гезелла основным показателем развития является его темп. Он сформулировал закон замедления развития с возрастом: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных. Периодизация возрастного развития Гезелла предлагает расчленение детства на периоды развития по критерию изменения внутреннего темпа роста: от рождения до 1 года – наиболее высокий прирост поведения, от 1 года до 3 лет – средний и от 3 до 18 лет – низкий темп развития

Значительный вклад А.Гезелла в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. Нормативный подход в детской психологии ориентирован на описание достижений ребенка в процессе роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром и взрослыми. Для составления норм психического развития А.Гезелл ввел в детскую психологию лонгитюдный метод – продолжительное изучение одних и тех детей на разных этапах их развития. В специально оборудованной экспериментальной комнате ребенку предоставлялась возможность

выбрать род занятий – игра с песком, или с водой, приготовление еды, подвижные игры (в одиночку или в общении с другими детьми). За детьми наблюдали, используя специальную аппаратуру – фото и кино съемки, стекло с односторонней проницаемостью (зеркало Гезелла). На основе составленных норм Гезелл разработал систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Он проводил систематические сравнительные исследования нормы и патологии развития; одним из первых в психологии использовал метод близнецов для анализа закономерностей психического развития. В результате им был составлен Атлас поведения младенца из 3200 фотографий, тщательно описана феноменология развития детей до 16 лет.

Из воспоминаний Флэйка – Хобсона К. (Флейк – Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие человека и его отношений с окружающими) о схеме организации исследования и методах изучения детского развития, используемых Гезеллом.

«Я хорошо помню доктора Гезелла. Впервые мы с ним встретились в Нью – Хайвене, когда я был ребенком: меня, 10 – месячного малыша мама принесла тогда на очередной осмотр в его лабораторию. Доктор Гезелл всегда охотно разговаривал с мамой обо мне, много расспрашивал и одновременно записывал в свою тетрадку все, что она ему рассказывала. Отец обычно не ходил с нами на эти осмотры.

Как только мы появлялись в лаборатории, меня помещали под какой – то стеклянный купол и вокруг начиналась невообразимая суматоха. Мне не было видно, что эти люди в белых халатах делали там, снаружи, зато они наблюдали все, что происходило под куполом, но об этом я тогда не догадывался. Мне разрешали играть в самые разные красивые игрушки, а когда я научился говорить, стали задавать мне массу вопросов. Я был одним из сотен малышей, которых изучали в Йельской детской поликлинике, организованной доктором Гезеллом в 1911 году. Мне повезло, когда я вырос, то оказался участником более масштабных за всю историю науки исследований и экспериментов по проблемам развития детей, начиная с рождения.

Теперь мне ясно, что те долгие беседы доктора Гезелла с мамой были построены по типу интервью: он задавал вопросы – сначала просто о моем самочувствии, а потом, когда я пошел в школу, о моем поведении и успехах, а мама подробно отвечала на них.

Все мои игры записывались на кино пленку (кинокамера была прикреплена к металлическим частям стеклянного купола) Эти игры и вопросы представляли собой серии тестов, предназначенных для выяснения всех изменений, которые происходили со мной от посещения к посещению знаменитой поликлиники доктора Гезелла.

**Лекция № 5. Теория трех ступеней детского развития.
Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития
ребенка.**

Литература:

1. Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. М., 1930.
2. Выготский Л.С. Вступительная статья к русскому переводу книги К.Бюлера «Очерк духовного развития ребенка» // Возрастная и педагогическая психология: Тексты. М., 1992. С. 18-31.
3. Штерн В. Психология раннего детства. П., 1922

Попытку построить детскую психологию на фундаменте биологии предпринял немецко-австрийский психолог Карл Бюлер (1879-1963). Он намеревался представить весь путь развития от обезьяны до взрослого культурного человека как восхождение по единой биологической лестнице.

Задача исследования заключалась в том, чтобы найти вечные, основные, независимые от внешних влияний законы развития в чистом виде. К.Бюлер перенес схемы эксперимента, используемые в исследовании человекообразных обезьян, на изучение особенностей развития ребенка. Он подчеркивал сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка – период появления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом.

Изучая особенности процесса органического развития, К.Бюлер отмечает, что природа не делает скачков – развитие всегда происходит постепенно. Наибольший интерес представляют первые годы жизни ребенка – период созревания основных психических функций. В работе «Очерк духовного развития ребенка» К.Бюлер выделяет три ступени развития ребенка: **инстинкт, навык, интеллект**. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе индивидуального развития. Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга, т.е. имеет биологические причины.

Инстинкт – низшая ступень развития. Наследственный фонд способов поведения, готовый к употреблению и нуждающийся лишь в определенных стимулах. Инстинкты у человека – расплывчатые, с большими индивидуальными различиями. Набор готовых инстинктов у ребенка (новорожденного) узок – крик, сосание, глотание, защитный рефлекс.

Навык (дрессура) дает возможность приспособиться к различным жизненным обстоятельствам, опирается на награды и наказания, на успехи и неудачи.

Интеллект – высшая стадия развития, приспособление к ситуации путем изобретения, открытия, осознания проблемной ситуации.

При переходе от одной стадии развития к другой развиваются и эмоции, причем происходит **смещение удовольствия от конца деятельности к началу**. Соотношение действия и эмоции таково: сначала действие, а потом удовольствие от результата. Далее действие сопровождается функциональным удовольствием, т.е. удовольствием от самого процесса. И, наконец, представление удовольствия предшествует собственному действию.

Л.С.Выготский подчеркивал, что в теоретических построениях Бюлера есть ценная, пронизывающая все идея развития и тенденция рассмотреть психическое развитие в общем аспекте биологического развития. Однако стремление вывести всю полноту душевной жизни, психических функций и форм из биологических корней ограничивает его позицию.

Дальнейшее развитие детской психологии показало неправомочность отождествления ранних ступеней развития ребенка и человекоподобных обезьян. Было выявлено, что буквально с первых дней своей жизни ребенок развивается принципиально иначе, чем детеныши высших приматов. Была поставлена под сомнение правомочность выделения у человека отдельной ступени инстинктивного поведения. В настоящее время теория трех ступеней детского развития К.Бюлера представляет лишь исторический интерес.

Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка.

В работах **Вильяма Штерна** эволюционно – биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме теории двух факторов и их конвергенции (сближения). Согласно В.Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности составляют первый фактор психического развития. Вторым фактором являются влияния окружающей среды – природной и окружающей.

Возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям.

Развитие ребенка – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями. В Штерн считал неправомерным вопрос о том, происходит ли определенная психическая функция извне или изнутри. Функционирование психики представляет собой всегда и то и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

Теория двух факторов, хотя и учитывает роль внешних влияний в развитии, представляет, по сути, концепцию наследственной предопределенности психического развития. Социальные факторы выступают лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития. Конфликт между внешними воздействиями (давлением среды) и внутренними склонностями ребенка имеет, по мнению Штерна, принципиальное значение для развития, так как именно отрицательные эмоции служат стимулом для развития самосознания.

В.Штерн подчеркивал необходимость учитывать **сензитивные периоды** в психическом развитии как внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий, в том числе целенаправленно организуемых: для обучения языку, музыке, физическим действиям.

Штерн уделил внимание вопросам познавательного развития, впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Он первым обратил внимание на перелом в развитии детской речи (в возрасте около полутора лет), который связан с открытием ребенком «значения» слова, а именно того, что каждый предмет имеет свое название; выделил основные тенденции речевого развития – переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению.

Лекция № 6. Социологический подход к изучению психического развития человека.

Литература:

1. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С.322.
2. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996. С.55 – 56.

Своя объяснительная конструкция психического развития была предложена исследователями, полагавшими главной детерминантой развития человека социум, общество, культуру. Основы конструкции были заложены французской социологической школой; существенный вклад в его развитие внесла американская школа культурной антропологии.

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать Эмиля Дюркгейма. Его работы оказали серьезное влияние на развитие психологических исследований взаимоотношений индивида и общества. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого составляют коллективные представления больших общностей людей. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, общественных институтов. Они независимы от индивида и всеобщи.

Развитие ребенка происходит в процессе усвоения традиций, обычаев, верований, представлений и чувств других людей. Воспринятые ребенком извне мысли и эмоции определяют характер его душевной деятельности и особенности восприятия окружающего мира. Усвоение социального опыта происходит благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был выявлен механизм формирования внутреннего мира ребенка – интериоризация как переход внешнего во внутреннее.

Дюркгейм Э. Социология образования

«В каждом из нас присутствуют два существа, которые оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из всех умственных состояний, относящихся только к нам и к событиям нашей личной жизни. Это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом, индивидуальным Я. Другое представляет собой систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, часть которых мы являемся; таковы религиозные верования, нравственные верования, национальные и профессиональные традиции.

Их совокупность составляет социальное существо, социальное Я. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания. Если оставить в стороне расплывчатые и неясные наклонности, которые можно отнести за счет наследственности, то ребенок, вступая в жизнь, приносит туда только свою индивидуальную природу. Следовательно, общество с каждым новым поколением оказывается почти перед *tabula rasa*, на которой ему предстоит писать все заново. Нужно, чтобы к только что родившемуся эгоистичному и асоциальному существу оно как можно быстрее добавило другое существо, способное вести нравственную и социальную жизнь. Вот в чем состоит дело воспитания...»

Ориентация на изучение отдельного индивида в конкретных социальных условиях его жизни характерна для французской школы генетической психологии. Наибольший вклад в разработку проблем генетической психологии внес Анри Валлон. Он подчеркивал неразрывную связь социума и психики ребенка. Социум необходим для изначально беспомощного ребенка; его реакции с необходимостью должны быть поняты и дополнены взрослым. Человеческое дитя есть существо генетически социальное, социальная природа человека не появляется путем внешних влияний, а изначально включена в его биологию.

Валлон специально исследовал истоки человеческого поведения, условия зарождения специфически человеческих форм поведения. Он попытался понять, каким образом из биологического возникает психическое.

В своих исследованиях А.Валлон показал, что двигательная активность ребенка имеет две линии развития: одни движения направлены вовне, на преобразование внешнего мира; это – кинетическая активность ребенка; другие движения (позы, положения, мимика) – это тоническая активность ребенка, имеющая важное значение для развития его внутреннего мира.

Первые позы ребенка оформляются благодаря действиям других людей. Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает свое значение для ребенка. Лишь благодаря реакциям взрослого смех и плач превращаются в особый язык – язык эмоций. Эмоция – первая форма социального общения. Именно путем взаимного обмена с другими вычленяется из некой первоначальной слитности самость ребенка и рождается его сознание.

А.Валлон убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Психическое развитие ребенка осуществляется через качественные переходы от

одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития.

Американская школа культурной антропологии

Важный вклад в познание закономерностей развития человека, условий и движущих сил психического развития внесла американская школа культурной антропологии. Видным представителем этой школы является Маргарет Мид, которая стремилась показать ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей. Сравнивая особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки у представителей разных народностей, она подчеркнула зависимость этих процессов в первую очередь от культурной традиции. Ее исследования показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. Введенное ею понятие *инкультурации* как процесса научения в условиях специфической культуры обогащает общее понятие *социализации*. Мид утверждает, что человеческая природа очень пластична, точно и специфично реагирует на различные социальные условия. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве.

Мид разработала концепцию межпоколенных взаимоотношений, в основу которой положила представление о трех типах культур: постфигуративной, в которой дети учатся главным образом у своих предков; конфигуративной, в которой дети и взрослые учатся, прежде всего, у равных, сверстников; префигуративной, в которой взрослые учатся также у своих детей. Согласно Мид, постфигуративная культура преобладает в патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, т.е. на традицию и ее живых носителей – стариков. Взаимоотношения возрастных слоев здесь жестко регламентированы, каждый знает свое место, никаких споров на этот счет не возникает.

Конфигуративная культура формируется в условиях ускорения технического и социального развития, переносит центр тяжести с прошлого на современность. Для нее типична ориентация не только на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. Влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников. Префигуративная культура ориентируется главным образом на будущее. Поэтому не только молодежь учится у старших, но и старшие прислушиваются к мнению молодежи.

Лекция № 7. Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход.

Литература:

1. Фрейд З. Введение а психоанализ: Лекции. М., 1991.
2. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного: Сб. произв. / Сост. М.Г.Ярошевский. М., 1990. С.123 – 202.

Сильные позиции в современной западной детской психологии занимает психоанализ, созданный **Зигмундом Фрейдом (1858-1939)** – австрийским психологом, физиологом, врачом – невропатологом. Одна из ключевых идей психоанализа состоит в том, что причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека лежат в детстве. Восстановление истории развития индивида в раннем детстве является методом познания человеческой природы.

Фрейд выделял три уровня психики человека (по критерию принципиальной возможности осознания психических процессов) – **сознание, предсознание и бессознательное**. В центре его научных интересов был бессознательный уровень психики – вместилище инстинктивных потребностей организма, влечений (сексуальных и агрессивных). Бессознательное противостоит обществу. Развитие личности Фрейд рассматривал как адаптацию индивида к внешнему миру, чуждому ему, но совершенно необходимому.

Личность человека, по Фрейду, включает три структурных компонента – Оно, Я и Сверх – Я.

Непосредственное отношение к детской психологии имеют описанные З.Фрейдом стадии психосексуального развития. Психосексуальное развитие человека он отождествлял с развитие личности. Он исходил из того, что человек рождается с неким количеством сексуальной энергии (либидо), которая в строго определенной последовательности перемещается по разным областям тела. Меняющиеся способы и физические области удовлетворения либидо составляют стадии психосексуального развития. Если либидо не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остановиться в своем развитии на данной стадии и у него фиксируются определенные черты личности. Таким образом, Фрейд наметил порядок развертывания психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития) и считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития З.Фрейда

называют **психосексуальной теорией личности**, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом.

Оральная стадия (0-1 год). Данная стадия характеризуется тем, что основной источник удовольствия сосредотачивается на зоне активности, связанной с кормлением. Ведущая эрогенная зона здесь – рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Во время кормления ребенка утешают, качают, прижимают и ласкают. Остановка на этой стадии впоследствии приводит к формированию таких черт, как курение, грызение ногтей, переедание, словесная агрессия, жадность

Анальная стадия (1-3). На этой стадии приучение ребенка к чистоплотности ведет к перемещению источника удовлетворения либидо в анальную область тела. Чувствительные наслаждения связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления процессами «сдерживания» и «выпускания». В процессе приучения к горшку ребенок начинает привыкать, что увеличение уровня контроля приносит ему внимание и похвалу родителей. Если родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, то это может привести к фиксации у него таких черт, как аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство.

Фаллическая стадия (3-5). Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. В этот период развития дети впервые осознают сексуальные различия. На этой стадии развивается Эдипов комплекс и у мальчиков и комплекс Электры у девочек. По З.Фрейду, эти комплексы характеризуются сильным, но бессознательным влечением ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола. Поскольку осуществление желания такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Освобождение от комплексов совершается посредством идентификации ребенка с родителем того же пола, в результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу. Фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.

Латентная стадия (6 - 12) характеризуется уменьшением в силе сексуальных стремлений. Многие из того, что ребенок делал или знал ранее, оставляется и забывается. На первый план выходит школьное обучение и социализация. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. В этот период возникает стыд, мораль.

Генитальная стадия (12 - 18) начинается в подростковом возрасте. На этой стадии полового созревания происходит возвращение

либидозной энергии к половым органам. У юношей и девушек формируется половая идентичности, они начинают искать пути удовлетворения своих эротических потребностей, стремиться к нормальному общению с представителями противоположного пола. Цель этой стадии – формирование зрелой сексуальности, желания работать и способности любить другого человека ради него самого.

Самые значимые факторы становления личности в классическом психоанализе – это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы и фиксация либидо определяют глубокие конфликты и болезни в будущем. Дальнейшее развитие психоаналитического направления в психологии связано с именами К.Юнга, А.Адлера, А.Фрейд, Э.Эриксона и др.

Лекция № 8. Теория психосоциального развития личности Э. Эриксона.

Литература:

1. Э.Эриксон. Детство и общество. Спб., 2000
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Спб., 2000. С.215 – 245.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. С.28.

Наиболее популярной теорией психоаналитического толка в современной западной психологии является эпигенетическая теория развития личности американского психолога Эрика Эриксона (1902-1994). Им была создана психоаналитическая концепция об отношениях Я и общества.

Ключевым в теории Э.Эриксона является понятие «идентичность», определяемое как «субъективное ... ощущение тождества и целостности. Идентичность – это тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития. В самоидентичности индивид переживает чувство того, что он остается тем же самым, что у него есть преемственность целей, намерений и представлений.

Формирование личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Э. Эриксон выделяет 8 стадий развития идентичности, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач. Задачи и содержание развития на каждой ступени определяются обществом, в котором живет человек.

Решение задач на каждой стадии жизненного цикла сводится к установлению определенного динамического соотношения между позитивными и негативными вариантами развития. Развитие личности – борьба этих крайних возможностей.

Широкой признание в западной психологии получила периодизация психического развития Э.Эриксона. Быть самим собой в глазах значимых других, в собственных глазах – движущая сила развития, которую Э.Эриксон кладет в основание своей периодизации. Вступая в новые отношения с другими, человек делает выборы (разрешает кризисные противоречия данного типа отношений), которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда у человека развиваются его сильные качества, или базовая способность

самотождественности. Выбранное или навязанное направление развития может быть деструктивным – в этом случае развивается центральная патология данного возраста, разрушающая, ослабляющая чувство самоидентичности.

Периодизация развития в онтогенезе, разработанная Э.Эриксеном, носит название **эпигенетической**. Он полагал, что схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом, периодизация – это эпигенетический ансамбль, в котором соприкасаются все возрасты. Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Многие проблемы, осложнения развития являются следствием неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Так, подросток, у которого базисное доверие к людям и самому себе не сложилось в младенчестве или не развилось в последующих возрастах, будет испытывать большие трудности при вхождении в любую группу сверстников, чем подросток с устойчивым доверием к окружающим.

На первой стадии – **младенчество (0 – 1 – 1,5)** – решается задача формирования базового доверия к окружающему миру (Могу ли я доверять миру?). Признаки доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Решающую роль в формировании у ребенка базового доверия к миру Э.Эриксон отводил матери; важным критерием доверия младенца к миру он считал способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения. При поддержке, последовательности поведения близких родных, при удовлетворении основных потребностей младенца происходит рождение первого базового качества – **надежды**. Если ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, происходит депривация потребностей ребенка и как следствие – недоверие к миру.

Вторая стадия – **ранний возраст (1,5 – 4 года)**. На этой стадии ребенок решает задачу формирования и отстаивания своей автономии и независимости (Могу ли я управлять своим поведением?). Негативный вариант развития: следствие либо гиперопеки, либо отсутствие поддержки и доверия, когда взрослые проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен – приводит к развитию у детей неуверенности в себе, сомнению в своих действиях, стыдливости. Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями: Оно будет положительным, если родители и

близкие взрослые проявляют разумную дозволенность, поддерживают стремление ребенка к автономии, не торопят его. Из противостояния автономности и стыда (сомнения) рождается новое качество – **воля**.

Третья стадия – **детство (4-6)**. На этой стадии решается альтернатива между инициативой и чувством вины. (Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?). При поощрении взрослыми исследовательской активности ребенка, направленной на окружающий мир, его фантазирования и пытливости он научается обращаться с людьми и вещами конструктивным образом и обретает чувство инициативы. Если взрослые ограничивают возможные действия ребенка, строго контролируют и наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым за многие свои поступки. Интегральным качеством этой стадии Э.Эриксон называет **целенаправленность**.

Четвертая стадия – **школьный возраст (6-11)**. Основной вопрос этой стадии: «Могу ли я выжить и приспособиться к миру?» На этой стадии происходит формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда; противоположная тенденция – осознание собственной неумелости и бесполезности. В школьном возрасте учебные навыки превращаются для детей в особый самостоятельный мир, со своими собственными целями и ограничениями. Систематическое обучение и воспитание, поощрение взрослыми учебного и трудового творчества школьников развивает у них предприимчивость, настойчивость, инициативу. Если при обучении в школе ребенок не получает удовольствия от работы, не испытывает гордости за что – то сделанное своими руками, если его усердие не поощряется, это может привести к формированию чувства неполноценности. Основное приобретение этой ступени – **умелость, компетентность**.

Пятая стадия – **отрочество (11-20)** – ставит перед индивидом задачу первого целостного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неудовлетворенность в понимании собственного Я. Перед подростком стоит задача объединения на новом уровне всего того, что он знал и знает о себе, о своих социальных ролях, в нечто целое и спроектировать это представление на будущее (кто Я, каковы мои убеждения, взгляды?). В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития; подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности, полно выраженную в **верности**.

Шестая стадия – **молодость (21 – 25)** – знаменует переход к решению собственно взрослых задач на базе сформировавшейся идентичности. Основные из них – поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими (Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?). Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие в общении с другим человеком. Юноша не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности, его отношения с другими становятся стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции. Его уделом становится одиночество – состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботится. Основное приобретение этой стадии – **любовь**.

Седьмая стадия – **зрелость (25-50-60)**. Этот этап жизни человека связан с решением противоречия между способностью к развитию и личностным застою, медленным регрессом в процессе обыденной жизни (Что я могу предложить будущим поколениям?). На этой стадии проявляется новый параметр развития личности, связанный со способностью человека интересоваться судьбами других людей, задумываться над жизнью грядущих поколений и самопоглощенность, сосредоточенность на себе, озабоченность своим здоровьем. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны своих детей – они подтверждают субъективное ощущение своей нужности другим. **Забота** – главное качество, которое вырабатывается на этой стадии. Если же появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, то это приводит к косности, застою и к личностному опустошению.

Восьмая стадия – **старость (свыше 60)**. Человек должен ответить себе на вопрос: Доволен ли я прожитой жизнью? Здесь человек либо приобретает покой и уравновешенность как следствие ощущения осмысленности жизни и целостности своей личности, либо оказывается обречен на ощущение безнадежности, восприятия прожитой жизни как череды упущенных возможностей и досадных промахов.. На этой стадии развития возникает **мудрость (зрелость ума, сосредоточенность знаний, глубоким пониманием)**.

Лекция № 9. Бихевиористские теории социального научения.

Литература:

1. Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30 – 60 годы XX в. / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан., 1986. С.60 – 97.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т., М., 1992.

В классическом бихевиоризме проблемы психического развития человека специально не исследовались. Синтез бихевиоризма и психоанализа составил основу разработки различного рода теорий социального научения в возрастной психологии. Центральной для теории социального научения выступила проблема социализации как процесса усвоения индивидом определенной системы норм, ценностей, знаний данной культуры. Бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения. Концепции социального научения показывают как ребенок приспосабливается в окружающем мире, как усваивает нормы общественной жизни.

При анализе процессов социального научения бихевиористы важную роль отводят обусловливанию. Выделяют два основных типа обусловливания: *классическое и инструментальное*.

Классическое обусловливание основано на схеме условного рефлекса И.П.Павлова – на сочетании условного и безусловного раздражителя (видя в окне проезжающий автобус слышит удар грома).

При инструментальном (оперантном) обусловливании поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления. Мать, укладывая ребенка спать, выключает свет и выходит из комнаты – младенец начинает плакать. Такое чередование событий приведет к тому, что на следующий день ребенок, когда его уложат спать, снова заплачет, потому что возвращение матери стало подкрепляющим действием. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться может иметь только то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается; индивид научается реакции на определенный стимул благодаря многократному сочетанию этого стимула с подкреплением.

Принципы классического и оперантного обусловливания нашли свое воплощение в Программах модификации поведения. Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения и переучивания человека с целью коррекции его поведения.

Однако обе эти концепции не объясняют, как возникает новое поведение. Ведущий теоретик социального научения **Альберт Бандура**

считал, что наград и наказаний недостаточно, чтобы научить новому поведению; дети приобретают новые формы поведения благодаря имитации поведения взрослого и сверстников. **Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения.** Основное внимание Бандура уделял феномену научения через подражание. Научение посредством наблюдения важно потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка. Люди учатся не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения. Одно из проявлений имитации – идентификация – процесс, в котором личность воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, эмпатию к другому человеку. Подкрепление необходимо для сохранения поведения, возникшего на основе подражания. Прямое внешнее подкрепление поведения выполняет побудительную и информативную функцию. Косвенное подкрепление – наблюдение за вознаграждением модели. Самоподкрепление – позитивная оценка поведения.

Бандура предложил четырехступенчатую модель научения поведению.

1 ступень характеризует **внимание**: чтобы произошло научение, ребенку необходимо обратить внимание на образец;

2 ступени осуществляется **сохранение**: интерпретируя поведение другого человека, ребенок использует познавательные способности и сохраняет информацию в памяти;

3 ступени происходит **моторное воспроизведение** на основе использования сохраненной информации;

4 ступени – процессы **мотивации** определяют, будет ли осуществлено какое – либо действие;

Полагается, что видимые последствия поведения другого оказывают сильное влияние на желание ребенка воспроизвести это действие. Он повторит его, если действия другого будут успешны, чем, если результатом действий будет наказание.

Бандура провел серию экспериментов, в которых дети наблюдали агрессивное поведение в коротких фильмах с позитивным и негативным отношением к нему. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя более агрессивно в своих играх; дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении.

Для теории социального научения характерно изучение условий социализации детей. Приобщение детей к нормам и ценностям

общества осуществляется, прежде всего, в семье. Моделями поведения для детей служат родители, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения. При этом наблюдение становится одним из средств социализации.

Наблюдение наиболее эффективно при постоянстве поведения. Например, если родители периодически применяют грубые физические наказания, ребенок вряд ли станет сдерживать свою агрессивность, и сочтет такой метод эффективным средством контроля над другими людьми.

Основой социализации является появление у младенца чувства привязанности. Наиболее сильная привязанность развивается у тех детей, чьи родители доброжелательны и внимательны к потребностям ребенка. Положительная оценка родителями качеств своих детей особенно важна в начальный период формирования самосознания. Если дети чувствуют, что любимы родителями, их самооценка будет положительной, и они будут уверены в своих возможностях. Семья формирует личность ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. По мере роста ребенка на процесс социального научения начинают все больше влиять и другие факторы: школа, сверстники, средства массовой информации. В школьные годы зависимость от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает. Моделью подражания становятся личные качества учителя: если у учителя мягкий характер, он отзывчив и не демонстрирует своего превосходства, ученики отвечают ему взаимностью, проявляют большой интерес к предмету.

Лекция № 10. Психическое развитие как развитие интеллекта. Операциональная концепция интеллекта Ж.Пиаже.

Литература:

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
2. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб.статей / Сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. М., 2001.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.(Психология интеллекта, Генезис числа у ребенка, Логика и психология).

Учение Жана Пиаже (1896-1980) о развитии познавательной деятельности ребенка оценивается как одно из самых значительных явлений современной зарубежной психологии. Женевская школа генетической психологии, созданная Ж.Пиаже, изучает происхождение интеллекта и стадии его развития, особенности детского мышления, формирование у ребенка базовых понятий об окружающем мире (понятия объема, пространства, времени, массы, причинности и т.д.).

Ж.Пиаже полагал, что основой психического развития является развитие интеллекта, определяющее развитие восприятия и памяти, усвоение норм взаимоотношений с другими, становление эмоций и чувств. Поэтому этапы развития – это фактически этапы развития интеллекта, через которые проходит ребенок.

Ж.Пиаже рассматривал развитие познавательной деятельности ребенка в контексте общих законов развития органической жизни. В качестве основных процессов, определяющих развитие интеллекта, он выделял **адаптацию, ассимиляцию, аккомодацию и уравнивание.**

Ассимиляция – процесс включения нового объекта, новой проблемной ситуации в уже существующие у ребенка схемы понимания и действия.

Аккомодация – изменение таких схем в соответствии с особенностями новой ситуации.

По Ж.Пиаже, познание есть взаимодействие организма со средой, направленное на адаптацию (приспособление к среде).

Адаптация состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации. Равновесие неизбежно сменяется нарушением равновесия, а это снова актуализирует тенденцию к уравниванию. Таким образом, развитие получает внутреннюю движущую силу, а тенденция к уравниванию становится основной тенденцией интеллектуального развития.

Важнейшее понятие в концепции Ж.Пиаже – «схема действия». Весь приобретенный индивидом опыт оформляется в схемы действия. **Схема действия** – это то общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах, это ментальная структура на определенном уровне умственного развития, мыслительная структура или целостность, воспроизводящая логику предметных действий.

Ж.Пиаже считает, что в течение всего онтогенетического развития, основные функции (адаптации, ассимиляции, аккомодации) неизменны, наследственно закреплены. В отличие от функций, структуры складываются в процессе жизнедеятельности, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития.

В интеллектуальном развитии ребенка Ж.Пиаже выделял три стадии, в основе которых лежит смена господствующих интеллектуальных структур. Стадии – это ступени развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждой ступени достигается относительно стабильное равновесие организма и среды.

Начальная стадия развития интеллекта – **сенсомоторная (от рождения до 1,5 – 2 лет)**. На этой стадии ребенок действует с материальными предметами, познает мир посредством различных действий – рассматривания, хватания, бросания, перемещения в пространстве. При уравнивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения.

Следующая стадия – **конкретных операций (2-11лет)**. Период развития мышления от 2 до 7 лет Ж.Пиаже обозначает как **дооперациональный**. Дети познают мир через свои собственные действия. А мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности и эгоцентризму.

Пиаже предлагал детям задания, которые получили название «задачи Пиаже».

Тест на сохранение объема жидкости

1. Ребенку показывали 2 стакана, наполненные водой до одинаковой отметки. Ребенка спрашивают, одинаковое ли количество жидкости в обоих стаканах.

2. Переливают воду из одного стакана в стакан другой формы, более широкий и низкий.

3. Спрашивают «одинаковое ли количество жидкости в двух стаканах?»

Дети до 7 лет обычно не справляются с задачами на сохранение. Дошкольник «центрирован» на настоящем моменте и не в состоянии одновременно думать о том, как предметы выглядели раньше, он не видит, что произведенное действие обратимо. Пиаже рассматривает

феномен несохранения как доказательство неспособности ребенка (до 7 лет) к децентрации и неспособности к построению логического рассуждения.

Период развития мышления **от 7 до 11-12 лет** – характеризуется способностью ребенка выполнять системы действий с предметами в уме, но с опорой на конкретный материал. Дети начинают мыслить логически. Они могут классифицировать предметы, осмысливать закономерности сохранения. Передача готового знания (заучивание готовых ответов) неэффективна; развитие происходит, когда совершается собственная активность человека, активное конструирование и саморегуляция познавательных процессов. Для развития мышления важен обмен идеями, обсуждение и спор со сверстниками.

Все логические операции конкретны – применяются только к реальным, осязаемым предметам и действиям с ними, подчинены конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность.

Заключительную стадию составляет **формальный интеллект**, его становление происходит в подростковом возрасте (от 11-12 до 15 лет). Подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, строить предположения и приводить цепь логических доказательств. Формальное мышление позволяет понять точку зрения другого человека, принимать в расчет его статус и идеалы. С образованием формальных операций достигается наивысший уровень развития мышления человека.

Согласно представлениям Ж.Пиаже, порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить логику они не в состоянии – обучение следует за развитием. Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Именно в этом пункте теория Ж.Пиаже вызывает возражения и выступает предметом теоретического и экспериментального опровержения.

Лекция № 11. Культурно-исторический подход Л.С.Выготского к пониманию психического развития.

Литература:

1. Л.С. Выготский. Психология развития человека. М., 2003.
2. Л.С.Выготский. Психология развития ребенка. М., 2003.

Фундамент современной отечественной возрастной психологии составляют сформированные Л.С.Выготским (1896-1934) принципиальные идеи и система основных понятий. В 1920-1930-х гг. им были разработаны основы культурно-исторической теории развития психики. Л.С.Выготский не успел создать завершенной теории, но сформулировал общее понимание психического развития в детстве. Основные положения культурно-исторического подхода изложены в трудах: «Проблема культурного развития ребенка» (1928), «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930), «История развития высших психических функций» (1930-1931), «Мышление и речь» (1933-1934).

Исходный пункт культурно-исторической теории развития составляет идея о соотношении *реальной и идеальной форм*. В онтогенетическом развитии человека изначально существует идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребенка.

Идеальная форма, по Л.С.Выготскому, как форма культурного поведения есть продукт исторического развития человечества. В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития. Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих качеств.

Реальные формы – это натуральные, природные свойства человека, представляющие органическую основу развития психических свойств. Начальные (натуральные) психические функции преобразуются в ходе развития в высшие (культурные) психические функции. Высшие психические функции – ВПФ – мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание, воля, чувства – являются новообразованиями онтогенетического развития, но они уже содержатся в культуре в форме образцов мысли, ценностей, норм социальных отношений, способов деятельности.

Принципиальная новизна идеи Л.С.Выготского об идеальной форме заключается в том, что в его понимании **социальная среда, культура – это не условие или один из факторов развития, а источник**

психического развития. Превращение натуральных форм поведения в культурные не происходит естественным, эволюционным путем органического созревания. Становление человеческих форм поведения возможно только в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретно общественно исторических условиях его жизни.

Однако ребенок не может самостоятельно открыть назначение и способ использования культурных предметов. Чтобы приобщиться к идеальным формам культуры, необходим посредник, проводник. Для Л.С.Выготского таким посредником выступает знак – естественный язык, искусственные знаковые системы (математические), символ. Именно через знак происходит кардинальное преобразование натуральных психических форм в высшие формы. Знак – это средство психологического воздействия на поведение. Направленность знака извне внутрь, связанную с этим реконструкцию внутреннего и вынесение его вовне Л.С.Выготский считал главным в функции знака. Решающее условие психического развития ребенка заключается в овладении им созданными человечеством средствами – орудиями и знаками, - с помощью которых он выполняет ту или иную деятельность, регулирует собственное поведение. Овладевая ими, ребенок начинает применять к себе те формы поведения, которые взрослые применяют к нему. Подражание и сотрудничество, общение со взрослыми выступают как основные пути возникновения и развития у ребенка культурных форм поведения.

Механизмом преобразования культуры в мир личности для Л.С.Выготского выступил открытый во французской социологической школе механизм **интериоризации – превращения внешнего во внутреннее.** Он полагал, что каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка. Ребенок становится способным использовать средства (орудия и знаки), освоенные в практике совместной деятельности, для управления собственным поведением, его поведение становится осознанным и субъектным.

Согласно Л.С.Выготскому, движущую силу психического развития составляет обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Он писал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы сделались невозможными».

Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л.С.Выготский ввел понятие **зоны ближайшего развития.** На

определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает **актуальный уровень развития**. Превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития и составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.

Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Выготский установил 4 основные закономерности детского развития.

1. *Цикличность*. Развитие имеет сложную организацию во времени, темп и содержание развития существенно изменяются на протяжении детства. Подъем, интенсивное развитие сменяется замедлением, затуханием.
2. *Неравномерность*. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует – это период ее наиболее интенсивного 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.
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. Ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

Л.С.Выготский был первым из отечественных психологов, предпринявшим анализ **проблемы возраста, его динамики, структуры, механизмов смены**. Проблему возраста он считал ключевой для детской психологии.

Основанием для построения подлинной **периодизации психического развития** для Л.С.Выготского выступал сам ход детского развития. «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами».

В качестве центрального основания различения эпох детского развития он полагал **новообразования**, которые и являются подлинными критериями, отделяющими один возраст от другого. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной 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».

Совокупность законов, которыми определяется возникновение и смена новообразований возраста, составляет **динамику развития**. Исходным моментом при определении динамики возраста выступают отношения ребенка с окружающей средой – **социальная ситуация развития**. Социальная ситуация развития составляет начало возрастного периода, а психологические новообразования возникают к его концу. Возрастные изменения могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно. Кризисы отделяют друг от друга стадии развития. Критический период распадается на три подпериода: предкритический, критический и посткритический. Кризисы, по мнению Л.С.Выготского, не только негативное, но и 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. *В стабильных возрастах* развитие совершается внутри социальной ситуации развития, медленно, небольшими шажками.

Представление о динамике возраста легло в основу разработанной Л.С.Выготским периодизации детского развития. Она выглядит следующим образом:

Кризис новорожденности

Младенческий возраст (2 мес. – 1 год)

Кризис одного года

Раннее детство (1-3 года)

Кризис 3 лет

Дошкольный возраст (3-7 лет)

Кризис 7 лет

Школьный возраст (8-12 лет)

Кризис 13 лет

Пубертатный возраст (14-18)

Кризис 17 лет

Лекция № 12. Основания и схемы периодизация психического развития в работах отечественных психологов.

Литература:

1. Д.Б.Эльконин. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. Психологические труды. М., 1989, С.60-78.
2. В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996, №5.
3. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В.Петровского. М., 1987.
4. Д.И.Фельдштейн. Психология взросления. М.,1999.

Идеи Л.С.Выготского о возрасте были развиты в отечественной психологии Д.Б.Эльconiным. Он рассматривал возраст как «относительно замкнутый период, значение которого определяется, прежде всего, его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития».

Д.Б.Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе:

1. **социальной ситуации развития** – той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2. **ведущего типа деятельности**. Данное понятие было разработано А.Н.Леонтьевым. В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, ведущая занимает в ней особое место. Это главная деятельность по ее значению для психического развития ребенка. В ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игру у дошкольников формируются процессы воображения, в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности);

3. **психологических новообразований**. Внутри деятельности возникают и развиваются так называемые психологические новообразования.

При этом понятию **ведущей деятельности** в теории и периодизации психического развития Д.Б.Эльконин отводил центральное место, полагая, что психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены типов ведущей деятельности. При смене одной ведущей деятельности другой происходит кризис. В зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 и 11лет) и кризисы мировоззрения (1 и 7). Развернутая периодизация психического

развития ребенка от рождения до 17 лет представлена в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте (1971). В детском возрасте Д.Б.Эльконин выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует свой ведущий тип деятельности:

- кризис новорожденности;
- младенческий возраст (0-1) – непосредственно - эмоциональное общение;
- кризис 1 года;
- раннее детство (1-3) – предметно – манипулятивная деятельность;
- кризис 3 лет;
- дошкольное детство (3-7) – сюжетно – ролевая игра;
- кризис 7 лет;
- младший школьный возраст (7-10) – учебная деятельность;
- кризис 11-12 лет;
- подростковый возраст (11-15) – общение;
- кризис 15 лет;
- ранняя юность (15-17) – учебно – профессиональная деятельность.

Все типы ведущих деятельностей Д.Б.Эльконин делил на две большие группы. Первую группу составляют те из них, на основе которых ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми. Это деятельность в системе «ребенок – общественный взрослый»: непосредственно – эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника, общение подростка.

Во вторую группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Это деятельность в системе «ребенок – общественный предмет»: предметно – манипулятивная деятельность детей раннего возраста, учебная – младших школьников, учебно-профессиональная – юношей и девушек.

В ходе психического развития ребенка происходит закономерное чередование периодов преимущественного освоения предметно – манипулятивного освоения предметно-содержательной стороны деятельности и развития на этой основе мотивационно-потребностной сферы.

С точки зрения Эльконина, периодически возникает разрыв между уровнем развития операциональной и мотивационной сторон деятельности, одна вырывается вперед и опережает другую, и необходимо изменить деятельность, чтобы отстающая сторона достигла необходимого уровня развития.

Периодизация детского развития, разработанная Д.Б.Элькониным, явилась научным событием в отечественной психологии; она структурировала множество разрозненных представлений и экспериментальных фактов, придав им достаточно стройный облик, тем самым подтвердила эвристичность культурно-исторической концепции в целом.

В культурно-исторической традиции разрабатывали свои периодизации **А.В.Петровский** и **Д.И.Фельдштейн**. Эти периодизации отличает направленность на выявление закономерностей и периодов развития в онтогенезе. В созданной А.В.Петровским социально-психологической концепции личности представлена реализация идеи Л.С.Выготского о социальной ситуации развития. А.В.Петровский полагал, что для развития личности на каждом возрастном периоде ведущим является не монополия конкретной деятельности, а деятельностно – опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период, группой.

Д.И.Фельдштейн исследует закономерности и строит периодизацию развития личности в онтогенезе на основе выявления характера, особенностей и этапов **социального развития индивида**.

В социальном развитии автор выделяет три этапа:

до 3 лет – социализация в форме освоения предметных действий других.

С 3 лет – осознание своего Я, первые моменты самоутверждения, освоение норм человеческих отношений, ориентация на оценку общества.

С 10 лет – стремление подростка утвердить свое Я в системе общественных отношений. Эти этапы составляют 2 фазы становления личности. На 1 фазе (0-10) – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На 2 фазе (10-17) – происходит активное формирование самосознания, становление социальной позиции общественно ответственного субъекта.

Сильная сторона этих периодизаций - включение индивидуальных особенностей развития в социально-психологический контекст, трактовка развития личности как процесса последовательного прохождения индивида на своем жизненном пути социальных объединений.

Однако периодизации, разработанные Д.Б.Элькониным, А.В.Петровским и Д.И.Фельдштейном, не выходят за пределы детского возраста. Они являются периодизациями развития личности ребенка лишь в ограниченном интервале жизни человека. Актуальной является

задача разработки интегральной периодизации общего развития человека в онтогенезе.

В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «со – бытийная общность», одновременно схватывающее две стороны развития – его объект и источник.

Интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности, самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности).

1. *Оживление (от рождения до 12 мес.)* – общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

2. *Одушевление (11 мес. – 6,5)* – общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость («Я сам»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

3. *Персонализация (5,5 – 18)*. Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник. Человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самоидентичности внутри совместного бытия с другими людьми.

4. *Индивидуализация (17-42)*. Партнером человека становится человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта – индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

5. *Универсализация (39 и старше)* – выход за пределы развитой индивидуализации и одновременно вход в общество обще – и сверхчеловеческих ценностей.

В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным деревом в биологии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно – образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных путей развития для людей разных возрастов».

Лекция № 13. Проблема движущих сил психического развития человека в трудах отечественных психологов

Литература:

1. С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб, 2001.
2. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. Т.1. С.285-286.
3. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т.1. С.249-253
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998. С.94-217.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Видным теоретиком российской психологии является С.Л.Рубинштейн (1889-1960). Он внес решающий вклад в изучение проблемы природы психического, бытия и сознания, деятельности, субъектности человека и его взаимоотношений с миром. С.Л.Рубинштейну принадлежит заслуга анализа, систематизации и обобщения современных ему достижений психологической науки, результаты которых были изложены в фундаментальном труде «Основы общей психологии (1940).

В своих трудах С.Л.Рубинштейн затрагивал проблемы психического развития человека. Сформулированный им принцип единства сознания и деятельности составил основу *деятельностного подхода* в психологии. Он утверждал единство обучения и психического развития и на этой основе сформулировал методологический принцип изучения психического развития детей в процессе обучения и воспитания. Основным законом психического развития заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры. Наследственно обусловленные процессы созревания открывают широкие возможности психического развития, реализуемые в деятельности ребенка. В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Психическое развитие определяется единством внешних и внутренних условий: внешние причины преломляются через внутренние условия. Все в психике формирующейся личности, так или иначе, обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Психический эффект каждого внешнего воздействия на личность, в том числе и педагогического, обусловлен историей ее развития, которая включает

как процесс эволюции, историю человечества, так и личную историю развития данного индивида.

Видным представителем школы Л.С.Выготского, оказавшим значительное влияние на развитие возрастной психологии, является А.Н.Леонтьев (1903-1979). Он исходил из принципиального положения, что психические достижения человеческого рода не закрепляются в наследственно фиксируемых изменениях организма, а воплощаются в продуктах материальной и духовной культуры. Индивиду достижения человеческого рода не даны в его природе, а заданы в окружающей его общественной жизни; ребенок должен их «присвоить», овладеть ими. Осваивая их, он воспроизводит исторически сложившиеся человеческие способности, тем самым становясь человеком. Присвоение родовых способностей возможно только в собственной деятельности ребенка, которая адекватна природе осваиваемой способности. Эта деятельность осуществляется под руководством взрослых, в общении ребенка и взрослого.

А.Н.Леонтьев разработал общепсихологическую теорию деятельности, ввел в психологию категорию ведущей деятельности, на основе которой в то время содержательно характеризовался каждый возрастной период, определялось его место и роль в общем ходе психического развития человека. А.Н.Леонтьев осуществил исследование игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте.

Важный вклад в развитие детской психологии внес А.В.Запорожец (1905-1981). Он раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов (восприятия, мышления), разработал теорию перцептивных действий и сенсорных эталонов, на основе которых впоследствии была разработана система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. А.В.Запорожец установил, что в развитии восприятия ребенка свою роль играет и созревание анализаторных систем, приспособление их к условиям существования. Но эти процессы сами по себе не предполагают сенсорного развития, а выступают в качестве предпосылок формирования чувственного опыта. В последние годы своей жизни А.В.Запорожец обосновал идею амплификации психического развития, в основе которой лежит представление о необходимости совершенствования содержания, форм и методов воспитания для достижения максимально возможного развития психологических структур, типичных для каждой возрастной ступени развития ребенка.

А.В.Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так, восприятие – это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление –

ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции – ориентировка в личностных смыслах. При исследовании произвольных движений и их формировании у детей Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия и о прохождении ориентировкой нескольких этапов – от внешней, развернутой формы к внутренней, свернутой форме.

П.Я.Гальперин изучал развитие внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия – ориентировки, исполнения и контроля – наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Постепенно (поэтапно) происходит интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие.

В каждом человеческом действии можно выделить две его стороны, две части – ориентировочную и исполнительную. Фаза ориентировки предшествует исполнению. Она особенно развернута на начальных этапах усвоения нового предметного действия. Именно ориентировочная часть действия подвергается интериоризации, что и составляет основное содержание функционального развития психики.

Необходимым условием психического развития является общение ребенка со взрослыми. Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания М.И.Лисиной. Было выделено несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с тем или иным этапом общения. Данные исследования свидетельствуют, что общение с взрослым на каждом из возрастных этапов выполняет свои специфические функции. В общении с взрослым формируется потребность общения с другими людьми и эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, происходит овладение предметными действиями орудийного характера. Формы взаимодействия ребенка и взрослого проходят путь становления от первоначально совместных, через совместно-разделенные и, наконец, к самостоятельной деятельности самого ребенка.

ГЛАВА 3. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

Лекция № 14. Психологические особенности младенца.

Литература:

1. Выготский Л.С. Младенческий возраст //Собр.соч.: В 6 т. Т.4. С.269 – 271.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985. С.19 – 25.
3. Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец: О развитии и воспитании ребенка первого года жизни. СПб., 1999.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С.30 – 46.

Символом начала человеческой жизни является первый крик новорожденного при появлении на свет. Крик знаменует важный шаг в развитии младенца: переход на легочное дыхание влечет за собой важные перемены в функционировании системы кровообращения ребенка. Начинает функционировать собственная пищеварительная система новорожденного. В первые дни после рождения жизнь ребенка представляет своеобразное переходное состояние от внутриутробного к внеутробному существованию. Основное время суток ребенок проводит во сне и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удастся, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка.

Новорожденный ребенок большую часть времени спит. Однако, уже в первые дни общее время бодрствования, состоящее из коротких интервалов между сном, достигает нескольких часов в сутки. Во время бодрствования ребенок проявляет три формы активности: спокойное бодрствование, активное бодрствование и крик, который взрослыми оценивается как плач.

Во время **спокойного** бодрствования ребенок лежит с открытыми глазами. При этом двигательная активность, в том числе и мимическая (grimасы), практически отсутствует. При попадании в поле его зрения движущегося предмета он может провожать его взглядом.

В периоды **активного** бодрствования глаза ребенка также открыты, дыхание, как правило, неровное. Он совершает быстрые, хаотичные, разнообразные движения, в которых принимают участие все части его тела. Во время **крика** ребенок издает голосом громкие, нечленораздельные, порой надрывные звуки. При этом он весь приходит в движение - «барахтается». В первые дни после рождения ребенок не реагирует на звуки, даже очень громкие. Это объясняется

тем, что слуховой проход новорожденного заполнен околоплодной жидкостью, которая рассасывается лишь через несколько дней после рождения. Обычно ребенок начинает реагировать на звуки в течение первой недели, иногда этот срок затягивается до двух-трех недель.

Первые реакции ребенка на звук имеют характер общего двигательного возбуждения: ребенок вскидывает ручки, шевелит ножками, издает громкий крик. Чувствительность к звуку у новорожденного ребенка очень низкая, но постепенно в первые недели его жизни она возрастает. Через два-три месяца ребенок начинает воспринимать направление звука, поворачивая голову в сторону источника звука.

Человеческое дитя рождается с **ограниченным набором природных предпосылок развития**. К моменту рождения ребенок обладает лишь элементарной психикой. Он способен ощущать: видит и слышит, различает вкус и запах, чувствует прикосновение, давление и боль. Л.С.Выготский характеризовал своеобразие психики новорожденного, отмечая такие моменты: «исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения».

У новорожденного есть **первичные потребности**: в еде, тепле, движении. Есть потребности, связанные с функциональным развитием мозга – **потребности в новых впечатлениях**. Постоянный приток новых раздражителей через анализаторы составляет необходимое условие нормального созревания мозга. Если ребенок попадает в условия «сенсорной изоляции» (отсутствие достаточного количества внешних впечатлений), его развитие резко замедляется.

Ребенок активен; в основе его активности лежат **прирожденные (безусловные) рефлекс**ы. В наибольшей мере к рождению складывается **система пищевых рефлекс**ов. К этому времени в основном готов механизм сосания и ориентировочно – пищевых рефлексов.

. Один из них — **ориентировочно пищевой рефлекс** («поиска груди»): если ребенка погладить по щеке около уголка рта, он повернет голову в сторону поглаживающей руки. Если ребенок очень голоден, то в ответ на такое раздражение он повернет голову в обе стороны несколько раз, при этом он открывает рот и вытягивает губы

Рефлекс шагания — если ребенка держать вертикально так, чтобы его ступни касались твердой поверхности, и передвигать его над ней, то он производит движения, похожие на шагание.

Рефлекс Моро — если голове ребенка придать некоторое ускорение, например, слегка ударить по подушке под его головой, он быстро разводит руки в стороны и растопыривает пальцы. Создается

впечатление, что в этой ситуации, напоминающей внезапное падение, ребенок проявляет готовность за что-то ухватиться.

Шейно-тонический рефлекс — если голову лежащего на спине ребенка повернуть в сторону, он принимает позу, похожую на позу фехтовальщика.

Хватательный рефлекс — ребенок так крепко хватается за любой предмет, коснувшийся ладони его руки, что он может, ухватившись за что-либо, держаться на весу целую минуту.

Но всех этих биологических механизмов недостаточно для освоения новых условий внеутробного существования. Наличие безусловных рефлексов свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС новорожденного, однако, на протяжении первого года жизни большинство из них угасает.

На начальном этапе развития решающее условие выживания новорожденного – это уход взрослого человека, удовлетворение им всех жизненных потребностей ребенка. Младенец сам не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности. Развитие через других, через взрослых – основной принцип жизнедеятельности ребенка в этом возрасте. Ухаживая за ребенком, взрослый организует атмосферу общения, устанавливает с ним связь, оформляет его поведение. С первых недель новорожденные становятся более внимательными к окружающему миру. Они узнают близких людей и направляют свое внимание на тех, кто о них заботится. Появляются такие **новообразования**, как различные виды сосредоточения: пищевое, зрительное, слуховое, двигательное. Сосредоточение проявляется в том, что ребенок как бы настраивает соответствующий анализатор для лучшего восприятия сигнала. **Слуховое сосредоточение** проявляется на 2-3 неделе и проявляется в том, что при громком звуке ребенок замолкает и прекращает движения. На 3-4 неделе жизни появляется **зрительное сосредоточение** на лице близкого человека.

Важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается именно возникновение ответной реакции ребенка – улыбки на обращение матери. 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 и описан Н.Л.Фигуриним и М.П.Денисовой. **Комплекс оживления** – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого, это первая целостная форма общения ребенка и взрослого. Комплекс оживления, как первый поведенческий акт ребенка, становится определяющим и для всего

последующего его психического развития. Дети, отстающие в развитии, прежде всего, отстают именно в появлении комплекса оживления. Самое главное достижение этой стадии состоит в том, что ребенок начинает по-разному реагировать на физические предметы и на человека: на предметы – сосредоточением, на человека – улыбкой. Рассмотрим содержание комплекса. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает 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. Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и **появились средства общения**. Все это свидетельствует о том, что сложилась специфическая для младенческого возраста социальная ситуация развития – ситуация неразрывного эмоционального единства ребенка и взрослого.

Кризисный период (2 мес.) новорожденности заканчивается, и начинается период стабильного развития – младенчество (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. В психологических исследованиях были выделены две формы общения ребенка и взрослого на первом году жизни. **Первая форма общения – ситуативно – личностная** представлена в первом полугодии жизни. В это время отношения ребенка и взрослого не опосредованы ничем; это чистое «бескорыстное» межличностное отношение, которое не зависит от конкретных характеристик взрослого. Ребенок не реагирует на содержание обращений взрослого. На все слова и обращения он отвечает яркими положительными эмоциями, одинаково радуется всем взрослым, которые обращаются к нему.

Вторая форма общения – ситуативно-деловая – начинает складываться вместе со становлением предметных манипуляций примерно на 6 месяце жизни. Ребенок требует от взрослого новых предметов и самого взрослого рассматривает как интересный предмет. Взрослый начинает выступать для ребенка в функции средства для его предметных манипуляций. Свое желание действовать вместе со взрослыми они выражают позами, жестами: протягивают предмет, приглашая к совместной игре.

О решающей роли общения в психическом развитии ребенка свидетельствуют так называемые **явления госпитализма**. Российские

педиатры и психологи причину госпитализма определили как дефицит общения.

Развитие ребенка первого года жизни.

Развитие когнитивной сферы ребенка первого года жизни неразрывно связаны с развитием психических познавательных процессов. На первых этапах возрастного развития, прежде всего, происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия.

Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность. При появлении на свет ребенок дрожит из-за различия температуры тела матери и температуры комнаты. Реагирует новорожденный ребенок и на прикосновения, причем наиболее чувствительны у него губы и вся область рта. Вполне вероятно, что новорожденный может ощущать не только тепло и прикосновение, но и боль.

Уже к моменту рождения у ребенка достаточно высоко развита вкусовая чувствительность. Новорожденные дети ярко реагируют на введение им в рот раствора хинина или сахара. Через несколько дней после рождения ребенок уже способен отличить молоко матери от подслащенной воды, а последнюю — от простой воды.

С момента рождения у ребенка уже достаточно развита обонятельная чувствительность. Новорожденный ребенок по запаху материнского молока определяет, есть в комнате мама или нет. Если ребенок первую неделю питался материнским молоком, то он будет отворачиваться от коровьего, лишь почувствовав его запах.

Однако следует отметить, что обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются у ребенка достаточно долго.

Более сложно, чем обоняние и вкус, развиваются у ребенка зрение и слух. На третьем-четвертом месяце некоторые дети начинают реагировать на пение и музыку улыбкой, общим оживлением. Что касается развития *речевого слуха*, то ребенок, прежде всего, начинает реагировать на интонацию речи. Это наблюдается на втором месяце жизни, когда ласковый тон мамы действует на ребенка успокаивающе. Однако различение звуков речи наступает только к концу первого года жизни малыша. С этого момента и начинается развитие собственно речевого слуха. Сначала у ребенка возникает способность различать гласные, а спустя некоторое время он начинает различать и согласные.

Наиболее медленно у ребенка развивается зрение. Абсолютная чувствительность к свету у новорожденных детей достаточно низкая, но уже в первые дни жизни, она заметно возрастает.

Однако цвет ребенок различает очень плохо, и развитие этой его способности идет очень медленно. Установлено, что ребенок начинает различать цвет на пятом месяце своей жизни, после чего у него незамедлительно появляется интерес к ярким предметам. Новорожденный ребенок не может различать предметы. Эта способность возникает у малыша лишь в процессе развития у него восприятия.

Новорожденный ребенок, обладая определенными ощущениями, не может «видеть» окружающие его предметы. Это объясняется тем, что движение глаз ребенка не согласовано: один глаз может смотреть в одну сторону, другой в другую или вообще может быть закрытым.

По мнению Б. М. Теплова, признаки предметного восприятия у ребенка начинают проявляться в возрасте 2—4 месяцев, когда начинают формироваться его действия с предметами. Ребенок, перебирая в руках какой-то предмет, предпринимает попытки зафиксировать на нем свой взгляд. Данное «достижение» малыша дает основание предполагать о начале развития у него восприятия. Поэтому очень часто говорят о том, что «рука учит глаз».

К 5-6 месяцам количество случаев фиксации взора малыша на предмете увеличивается, однако на этом развитие восприятия у ребенка только лишь начинается.

Важнейшим условием развития восприятия как психического процесса является практика. Однако ребенок в возрасте до 2 лет лишен какой-либо самостоятельности и нуждается в постоянной опеке со стороны взрослых.

Развитие восприятия не может осуществляться изолированно от развития мышления и речи.

Развитие речи проходит в несколько этапов. Чаще всего выделяют четыре периода развития речи у ребенка. Первый период является периодом приготовления **словесной речи**. Этот период начинается с первых дней жизни ребенка и длится до конца первого года его жизни. Голосовые реакции наблюдаются уже у новорожденных. Это *хныканье*. (*Хныканье* - ноющие, писклявые звуки, издаваемые ребенком и периодически прерываемые плачем). Несколько позднее (3-4 недели) они превращаются в редкие отрывистые звуки - *зачатки лепета* (*Лепет* - несвязная, неразборчивая речь ребенка). Первые звуки, произносимые ребенком, лишены функции речи. Они возникают, скорее всего, из-за органических ощущений, или двигательных реакций на внешний раздражитель. Однако уже в возрасте 2—3 недель дети начинают прислушиваться к звукам, а в возрасте 2—3 месяцев начинают связывать звуки голоса с присутствием взрослого. Так, услышав голос, 3-месячный ребенок начинает глазами искать

взрослого. Это явление уже можно рассматривать как первые зачатки речевого общения. После 3-4 месяцев звуки, произносимые ребенком, становятся более многочисленными и разнообразными. Это объясняется тем, что ребенок начинает бессознательно подражать речи взрослого, прежде всего ее интонационной и ритмической стороне. В *лепете* ребенка появляются певучие гласные, которые, входя в сочетание с согласными звуками, образуют повторяющиеся слоги типа: «да-да-да» или «ня-ня-ня».

Со второй половины первого года жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения. Они выражаются первоначально в том, что у ребенка появляются специфические реакции на жесты взрослого, сопровождаемые словами. Например, на зовущий жест руками взрослого, сопровождаемый словами «иди-иди», ребенок протягивает руки. Дети этого возраста реагируют и на отдельные слова. Например, на вопрос «Где мама?» ребенок поворачивается в сторону матери или ищет ее глазами. Таким образом, в 6 - 6,5 месяцев ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет с определенным словом — именем или названием объекта и предмета. С 7 - 8 месяцев у ребенка значительно увеличивается количество слов, которые он связывает с определенными действиями или впечатлениями.

Существенной особенностью речевого развития детей является то, что первое понимание слов ребенком возникает, как правило, в действенных и эмоциональных для ребенка ситуациях. Обычно это ситуация взаимного действия ребенка и взрослого с какими-нибудь предметами. Однако первые слова, усваиваемые ребенком, воспринимаются им весьма своеобразно. Они неотделимы от эмоционального переживания и действия. Поэтому для самого ребенка эти слова еще не являются настоящим языком, хотя характерно, что возникновение первых осмысленных слов, произносимых ребенком, также происходит в действенных и эмоциональных для него ситуациях. Их зачатки проявляются в виде жеста, сопровождаемого определенными звуками.

С 8 - 9 месяцев у ребенка начинается период развития активной речи. Именно в этот период у ребенка отмечаются постоянные попытки подражать звукам, произносимым взрослыми. При этом ребенок подражает звучанию только тех слов, которые вызывают у него определенную реакцию, т. е. приобрели для него некоторый смысл.

Одновременно с началом попыток активной речи быстро увеличивается количество понимаемых ребенком слов. Так, до 11 месяцев прирост слов в месяц составляет от 5 до 12 слов, а в 12 - 13-й месяцы этот прирост увеличивается до 20-45 новых слов. Это объясняется тем, что вместе с появлением у ребенка первых

произносимых им слов развитие речи происходит в процессе собственно речевого общения. Теперь речь ребенка начинает побуждаться собственно обращенными к нему словами.

Первоначальным проявлением **памяти** можно считать условные рефлексy, которые наблюдаются уже в первые месяцы жизни ребенка. Например, прекращение плача, когда в комнату входит мама.

Более отчетливо проявление памяти обнаруживается тогда, когда ребенок начинает узнавать предметы. Впервые этот процесс наблюдается в конце первого полугодия жизни малыша и сначала ограничивается узким кругом объектов: ребенок узнает мать, других людей, которые его постоянно окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело. Причем все это узнается, если не происходит длительного перерыва в восприятии предмета. Если же промежуток времени между узнаванием и последним восприятием предмета, так называемый *латентный (скрытый) период*, был достаточно большим, то ребенок может не узнать предъявляемый ему предмет. Обычно этот скрытый период не должен превышать несколько дней, иначе ребенок будет не в состоянии узнать что-либо или кого-либо.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только произвольного **внимания**. Ребенок вначале реагирует исключительно на внешние раздражители, причем только в случае их резкой смены. Например, при переходе от сумерек к яркому свету, при внезапных громких звуках, при смене температуры и т. п.

Начиная с третьего месяца ребенок начинает все больше заинтересовываться внешними объектами, тесно связанными с его жизнью, то есть наиболее близкими к нему.

В пять - семь месяцев ребенок уже в состоянии достаточно долго рассматривать какой-нибудь предмет, ощупывать его, брать в рот. Особенно заметно проявление его интереса к новым ярким и блестящим предметам. Это позволяет говорить о том, что его произвольное внимание в этот период жизни достаточно развито и интенсивно.

Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого - началу второго года жизни ребенка. Можно предположить, что возникновение и формирование произвольного внимания связано с процессом воспитания ребенка. Окружающие ребенка люди постепенно приучают его выполнять не то, что ему хочется, а то, что ему нужно делать.

Развитие *аффективной сферы* ребенка начинается еще до рождения. Позитивный взгляд на себя, жизнь и окружающих людей складывается у желанного ребенка еще в момент его существования в виде зародыша. «Меня хотят, любят, ждут» - эта формула, записанная в подсознании

малыша, определяет не только его развитие, но и весь жизненный путь будущей личности. Ребенок, в необходимости появления которого на свет родители долго сомневались, существенно отличается от желанного. Своим поведением этот малыш как бы мстит родителям за их «нежелание, нелюбовь, неожиданение».

Ведущий вид деятельности ребенка в младенческом возрасте — непосредственное эмоциональное общение с окружающими. Внутри и на фоне его формируются *ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия*.

До 3 месяцев младенец, по-видимому, не воспринимает себя как «субъекта», который хочет и может исследовать окружающий его мир и оценивать его значимость для себя.

В трехмесячном возрасте ребенок начинает проявлять значительный интерес к детальному исследованию пространства собственного «Я». Наиболее выраженным и значимым проявлением этого является изучение и освоение ребенком своего физического тела. Младенец с большим интересом открывает для себя собственные руки и пальчики на них, исследует и познает их возможности, совершая различные движения, понятные только ему. Ноги в этот возрастной период для ребенка представляют менее действенную часть тела, однако он с удовольствием изучает и свои ступни, в том числе и ртом.

К 6 же месяцам ребенка начинают в большей степени интересоваться собственными ногами, он делает попытки «использовать» их по прямому назначению, поддерживая вертикальное положение тела и совершая первые передвижения. Для малыша открытие того, что он сам может «передвигаться» в этом пространстве, отыскивать в нем то место, которое ему кажется привлекательным, овладевать любимыми интересующими его предметами, имеет крайне важное значение. Ведь совершая первые движения (сначала ползком, а потом и перебежками), ребенок обретает столь желанную самостоятельность, самоутверждается, становится увереннее и крепче в своих движениях. Все это приводит ребенка в восторг, и он стремится разделить свою радость со взрослыми.

Раннее осознание «телесного Я» у ребенка связано прежде всего с опытом тех движений и действий, которые малыш осуществляет в процессе освоения пространства своего физического тела. Более целостно Я-образ впервые воспринимается ребенком при знакомстве со своим отражением в зеркале.

Американские исследователи Льюис и Брукс-Ган провели серию экспериментов, анализируя реакцию малышей разных возрастов на свое отражение в зеркале, и пришли к выводу, что в самосознании ребенка в этот момент происходит гигантский скачок (Lewis, Brooks-Gunn, 1979).

До 8 месяцев очевидно, что ребенка привлекает изображение в зеркале, однако узнает ли он себя, однозначно сказать трудно.

Между 8 и 16 месяцами малыш уже может отличить собственное изображение в зеркале от зеркальных образов других людей, например от ребенка старшего возраста или взрослого. Именно в этот возрастной период младенец начинает связывать конкретные особенности внешности с чувством своего «Я». Однако интересно, что если поставить губной помадой яркую метку на носу малыша, то он ее непременно заметит, но станет показывать не на свой нос, а на нос в зеркале.

Примерно в 18 месяцев ребенок уже более не нуждается в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между изображением в зеркале и собой,— он понимает, что видит свой собственный образ. Теперь, если вновь повторить эксперимент с губной помадой, последует иная реакция малыша: он укажет на свой нос, отвернется от зеркала, опустит глаза и смущенно улыбнется.

К двум годам познание ребенком себя расширяется еще больше. Он уже не только узнает свое изображение в зеркале, но постепенно начинает осознавать и смысл тех действий, которые совершают взрослые, причесывая или умывая его. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь сам перед зеркалом, любит себя, начиная задумываться над понятиями красоты, опрятности, аккуратности (Cicchetti, Beeghly, 1990).

В настоящее время считается признанным, что ребенок уже в первые полгода жизни способен к ограниченной имитации действий своих родителей. Он двигает *головой, открывает и закрывает рот*, даже высовывает язык в ответ на мимику родителей. Несмотря на то что движения младенца носят подражательный характер, совершает их он самостоятельно, без чьего-либо давления или просьбы, что, безусловно, можно считать началом проявления образа Я у ребенка. Более того, совершая какое-либо движение или действие, младенец наблюдает за реакцией взрослых, познавая таким образом, что в его поведении является дозволенным, а что воспринимается укоризненно. Так ребенок приобретает опыт влияния на окружающих: он изучает, как взрослые оценивают его действия, начинает понимать, чего от него ждут, и прилагает немалые усилия, чтобы разобраться в том, как ему следует вести себя со взрослыми.

Большую часть времени ребенок проводит сидя. Дети любят ронять предметы, стучать ими по поверхности. Во второй половине года младенец не удовлетворяется в игре только одним предметом. У 7 месячного ребенка появляется новая активность в отношении предмета: изменение его формы посредством сжатия, комкания, растягивания,

разрывания. В 8 месяцев ребенок может перекладывать предметы из одной руки в другую. В 7-10 месяцев – может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдавая их от себя. Все эти действия с предметами свидетельствуют о начале формирования предметно – действенного мышления.

Достаточно распространенным в конце первого года жизни становится страх перед незнакомыми людьми. При приближении незнакомцев ребенок морщит лицо, переводит взгляд с него на мать и, через несколько секунд начинает плакать.

К концу первого года жизни дети начинают понимать, что старшие могут им помочь и преднамеренно ищут их помощи. В этот период возникает еще одна важная социальная способность: поиск одобрения у взрослого за выполнение даже простого двигательного акта.

Увеличение двигательных возможностей приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Со стороны взрослого возникает запрет. Регулярно сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Из спокойного и уступчивого, ребенок превращается в невероятно активного, своевольного, пытающегося добиться выполнения своего желания.

Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года Выготский считал появление особых аффективных состояний – гипобулических реакций, протекающих по типу эмоционального взрыва. Наблюдаются нарушения биоритма (соотношения сна и бодрствования); появляется плаксивость, обидчивость. Необходимо направить активность ребенка в нужное русло. Когда возможно запреты нужно заменить более гибким поведением: предложить выбор, научить малыша правильно обращаться с вещами.

Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Русской., 1990. С.27.

«Ребенок первого года, воспитывающийся в семье, представляет собой самое жизнерадостное и счастливое существо в мире. Он максимально открыт людям, доверчив и доброжелателен, всегда готов к общению. Его бесконечно радует все вокруг, все вызывает интерес и любопытство: люди, игрушки, животные. Свои чувства малыш выражает незамедлительно и бурно. Иная картина наблюдается в домах ребенка. Уже в первом полугодии жизни весь облик малыша отличает его от ровесников, воспитывающихся в семье. Это гораздо более спокойное, недокучливое и некапризное существо. Хотя ребенок выражает радость при обращении взрослого или при виде игрушек, его нельзя назвать счастливым. Большую часть времени бодрствования

малыш проводит в безучастном созерцании потолка, сося палец или игрушку. Время от времени он оживляется, увидев взрослого, но быстро отвлекается и вновь застывает в неподвижности, глядя в одну точку. Малыш слабо интересуется окружающим, не может найти себе увлекательное занятие, мало радуется, молчалив и пассивен. Даже капризная, он выражает не столько протест, сколько отчаяние.

Лекция № 15. Развитие психики ребенка в раннем детстве

Литература:

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М., 1996. С.13.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1999.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.
4. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. Минск, 1997.

Прямохождение и речь резко меняют ситуацию развития на втором году жизни ребенка. Самостоятельное перемещение в пространстве и новый характер отношений ребенка к предметному миру приводят к **изменению отношений ребенка и взрослого**. Расширение круга доступных предметов, тенденция к овладению и действию с ними еще больше обостряют потребность ребенка в общении со взрослыми. **Основная потребность ребенка раннего возраста – познание окружающего мира через действия с предметами.**

Складывается социальная ситуация развития, которая может быть обозначена формулой: «ребенок – предмет – взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, и он постоянно обращается к взрослому с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Взрослый выступает теперь не только со стороны удовлетворения основных потребностей, но главным образом как носитель общественного опыта действий с предметами и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся жизненном пространстве. Непосредственно – эмоциональные связи и отношения ребенка и взрослого преобразуются в предметно опосредованные отношения.

Освоение предмета, овладение предметным действием происходит в ходе подражания действиям взрослого с этим предметом. Одновременно с подражанием действию ребенок осуществляет рефлексию способа его употребления. Средством рефлексии выступает общение взрослого и ребенка с помощью речи.

Психологические механизмы освоения ребенком предметных действий в раннем детстве исследовал Д.Б.Эльконин. Он установил, что и функция (назначение), и способ использования предмета задаются ребенку взрослым. В совместной деятельности взрослый передает ребенку общественно выработанные способы употребления предметов; в ней взрослые организуют действия ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий.

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно с взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий – взрослый и совместные действия с ним. Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено (ребенок владеет им в самостоятельной деятельности), т.е. когда образец действия ребенком уже построен. Таким образом, процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый. Именно этим формирование предметных действий отличается от других видов действий – результативных, игровых.

Д.Б.Эльконин установил, что формирование игровых действий составляет особую линию развития в раннем детстве. Эти действия отличаются от действий с предметами тем, что не требуют таких устойчивых и однозначных операций, как орудийные действия. Первоначально игрушка выступает для ребенка как предмет, лишь постепенно она становится для него собственно игрушкой – предметом, изображающим «настоящие» предметы и порождающим игровые ситуации.

Внутри ведущей предметной деятельности начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в дошкольном возрасте. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование).

Одна из ранних форм игры детей раннего возраста – **предметная игра**, когда ребенок воспроизводит схемы пользования какой-либо вещью (игра с платком: стелит его на диван, кладет на него голову, протирает игрушку и т.д.).

Предметная игра перерастает в **сюжетно-отобразительную**, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни (определенный сценарий – укладывание спать: снимает очки, кладет на тумбочку, закрывает глаза, укрывает простышкой, похлопывает и напевает).

Данные этапы развития предметной игры составляют **предпосылки сюжетно-ролевой игры**, со стороны взрослых ребенку необходима помощь, живой интерес, практические советы.

В сотрудничестве со взрослым происходит усвоение ребенком активной речи. Процесс формирования использования слов ребенком происходит в следующей последовательности: надо обратиться к взрослому; надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова. На

последнем этапе ребенок активно ищет и создает ту артикуляционно-произносительную форму, которая является образцом используемого слова.

Активный словарь ребенка 11-12 месяцев обычно включает от 4-5 до 30 - 40 слов; после года он увеличивается примерно до 100 слов. После полутора лет речевое поведение ребенка резко изменяется, становится значительно более активным. Это выражается в первую очередь в появлении вопросов о названиях предметов: Что это?. К двум годам детский словарь составляет уже более 200 слов, а к трем – примерно 1200 – 1500 слов.

Усваивается грамматический строй родного языка. На первых порах дети употребляют звуковые сочетания, которые представляют собой предложения, состоящие из одного слова. Каждое слово – предложение многозначно (Дай).

После полутора лет на смену им приходят двухсловные предложения, без изменения формы слов (дядя стучит, дай машинку).

К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, предложения становятся полными, становится возможен рассказ о виденном, пересказ слышанного. Интенсивно обогащается словарный запас ребенка

Одновременно с усвоением лексики языка дети овладевают его прагматикой, т.е. социальной функцией языка. Они узнают, что речь отражает социальный статус людей, роли, ценности, начинают понимать, что конкретные слова, тон, громкость, которыми они произносятся, зависят от тех отношений, которые существуют между беседующими людьми.

Стадия раннего детства – стабильная в психическом развитии ребенка. Быстро развивается познавательная и двигательная активность детей. Большую часть своего времени ребенок проводит за изучением окружающего мира, он способен контролировать движение собственного тела: управлять им при ходьбе, подъемах, сидении и беге.

Достижения ребенка в раннем детстве огромны. Он осваивает большое количество предметных действий, благодаря которым ощущает себя умелым и способным, самостоятельным в поведении. Складывается первичная самооценка ребенка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим».

Идет интенсивное познавательное развитие ребенка. Развиваются его умственные способности: формируются целенаправленное восприятие, наглядно – действенное мышление. Появляются первые формы предварительного обдумывания возможного маршрута передвижений. На данном возрастном этапе у детей появляется способность к фантазированию. Ведущая роль в познании

окружающего мира принадлежит восприятию. По мнению Л.С.Выготского, все психические процессы развиваются вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия.

Благодаря речи восприятие ребенка становится обобщенным, осмысленным. Воспринимаемые вещи приобретают определенное значение и общественное назначение. В этот период формируется наглядно – действенное мышление и первичные формы наглядно – образного мышления.

На третьем году жизни у ребенка возникает устойчивый интерес к другим детям. В круг его интересов входят сверстники. Возрастает активность ребенка вне дома, ослабевает сосредоточенность на членах семьи. Положительные контакты со сверстниками создают у ребенка общий благоприятный эмоциональный настрой, он получает новые яркие впечатления. В совместных играх удовлетворяется его потребность в активности и развивается такое важное качество поведения как инициативность.

Центральным новообразованием раннего детства является новая форма организации сознания – «Я – действие». Благодаря речи ребенок выделяет себя из окружающего мира, осознает и выделяет свои собственные действия, отделяет их от действий взрослого. Возникает собственное действие – такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому. Это обнаруживается в появлении личного местоимения «я», высказывания типа «Я сам». «Возникновение личного действия и сознания «я сам», - пишет Д.Б.Эльконин, - представляют собой новообразования раннего детства, на основе которых происходит изменение ранее сложившихся отношений со взрослыми и возникновение новых отношений. Ребенок переходит на новый этап своего развития».

Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает действительную проекцию своего Я. Каждый результат деятельности становится для ребенка утверждением его Я. Ребенок с особым пристрастием воспринимает оценки взрослых, требует признания своих достижений – тем самым утверждает себя. Одобрение и похвала рождает у малыша чувство гордости и собственного достоинства.

Предметный мир для ребенка становится не только миром практического действия миром познания, но и сферой самореализации, где он пробует свои силы, возможности и утверждает себя. Новизна складывающегося видения и связанная с этим обостренность чувств составляют неотъемлемые моменты кризиса раннего детства.

Кризис раннего детства или кризис трех лет достаточно обстоятельно описан в отечественной и зарубежной психологии. Выготский Л.С. отмечает, что в этот период «личность ребенка

претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие». Л.С.Выготский приводит описание **симптомов кризиса трех лет**:

Негативизм. Все поведение ребенка идет вразрез с тем, что ему предлагают взрослые. Ребенок не хочет чего-либо сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых.

Упрямство. Упрямство ребенка проявляется в том, что он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал. Мотивом упрямства является принятое ребенком самостоятельное решение – он так сказал, он этого хочет.

Строптивость. Она направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против существующего образа жизни; строптивость выражается в своеобразном детском недовольстве, проявляется в стремлении настоять на собственном желании

Своеволие, своеобразие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности: ребенок все хочет делать сам.

Протест - буря. Поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто он находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними.

Обесценивание. Ребенок старается обесценить игрушку, другие предметы, взрослых и сверстников

Стремление к деспотизму (взрослые должны делать то, что хочет ребенок) – если ребенок единственный; если в семье несколько детей - симптом ревности к братьям и сестрам.

Все перечисленные симптомы составляют **первый пояс симптоматической картины или семизвездие кризиса трех лет.**

К другим – вторичным – проявлениям кризиса трех лет психологи относят острую потребность ребенка в оценке взрослого, избегание наказания с помощью вымысла, острое переживание неуспеха в деятельности, хитрость и т.п.

Наиболее остро кризис трех лет протекает при неблагоприятных условиях воспитания ребенка. Остро кризис протекает в условиях ограничения самостоятельности со стороны взрослых.

Причины кризиса трех лет кроются в столкновении (внутри ребенка) потребности действовать самому и потребности соответствовать требованиям взрослого. противоречие между «хочу» и «надо». Необходимость выбора между хочу и надо вызывает противоречивые эмоциональные переживания, определяет противоречивость его поведения.

Целенаправленным направлением в преодолении кризиса трех лет является реализация осмысленной программы целенаправленного обособления со стороны взрослого. Программа включает в себя такие формы поведения взрослого, как игнорирование ревности ребенка, настаивание на праве родителей иметь свою жизнь, отдельную от ребенка.

Культурно и социально нормированная форма обособления взрослого от ребенка – отвести его в детский сад, где для ребенка имеется больше возможностей для самостоятельной деятельности.

Вопросы:

1. Мише (1,3) еще трудно даются слова, и он часто прибегает к жестам. Мать, поняв, что он хочет, тут же выполняет его желание. Правильно ли поступает мама? Приведите психологическое обоснование правильного поведения взрослого в подобных ситуациях.

2. Известно, что в развитии ребенка большую роль играет пример родителей, которым дети подражают. Почему у трудолюбивых родителей иногда вырастают ленивые дети? Назовите возможные причины.

Лекция № 16. Развитие ребенка дошкольного возраста.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры //Проблемы развития психики. М., 1981.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Психология развития: Хрестоматия. СПб., 2001. С.68-75.
3. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, близких людей. **Складывается новая ситуация развития «ребенок - взрослый (обобщенный, общественный)».** Поведение ребенка опосредствуется образом действий взрослого. Взрослые, их отношения к предметам и к друг другу, опосредствуют отношения ребенка к предметам и к другим людям. Ребенок теперь не только видит отношения взрослых к предметам и к друг другу, но и хочет действовать как они («как большой»). Невозможность действовать как взрослый в реальном плане, невозможность реализовать желание в самостоятельном социальном поведении обуславливает появление деятельности в плане воображения. Так возникает игра.

Заслуга культурно – исторического и психологического анализа детской игры в отечественной психологии принадлежит Д.Б.Эльконину. В структуре игры он выделил следующие компоненты:

1. Роль, которую берут на себя дети,
2. Игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых,
3. Игровое употребление предметов, при котором реальные функции предмета замещены игровыми,
4. Реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны игры, является роль, которую берет на себя ребенок.

Образцами поведения для ребенка служат взрослые, их поступки, взаимоотношения. Ребенок перенимает их манеры, заимствует у них оценку людей, событий, вещей. Ребенок знакомится с жизнью взрослых, наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи. В качестве

образца для него выступает поведение тех людей, которые вызывают любовь, уважение, одобрение окружающих. Образцом поведения для ребенка может служить поведение сверстников, одобряемых и пользующихся популярностью в детской группе.

В игре различают сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре (игра в доктора, в магазин). Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка и изменяются в зависимости вхождения ребенка во все более широкий круг жизни.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни (лечебные манипуляции с условным градусником, взаимоотношения покупателя и продавца).

Кравцова Е.Е. на основе литературных и собственных исследований выделила три генетически преемственные формы игры: режиссерскую, сюжетную и игры по правилам.

В режиссерской игре ребенок не принимает на себя никакой роли, а управляет игрушкой, действует через нее. Например, ребенок играет кубиком как машинкой: возит ее по столу, гудит, как машина, разговаривает за тот или иной персонаж.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя роль, в которой отражает взаимоотношения между людьми. В воображаемых ситуациях он воспроизводит фрагменты или стороны взрослой жизни, отображает жизнь и труд взрослых людей.

Игры по правилам характерны для старших дошкольников. В них дети учатся подчиняться правилу, которое приобретает для них внутренний смысл.

Отечественные психологи усматривают в процессе детской игры формирование двух важнейших особенностей мотивационной сферы ребенка. Во-первых, во время игры у ребенка формируется соподчинение мотивов — подчинение ситуативных мотивов более общим и высоким, и во-вторых, происходит формирование самих мотивов более высокого типа, связанных с выполнением ребенком взятых на себя обязанностей (Эльконин Д. Б., 1960).

По ходу игры у ребенка возникает множество мимолетных желаний, в основном вызванных привлекательностью других предметов, не находящихся в распоряжении ребенка, или ролей, которые выполняют другие дети. Но ребенок вынужден отказываться от этих случайных желаний в пользу основного побудительного мотива. В данном случае игра выступает не только как деятельность, внутри которой осуществляется соподчинение мотивов, но и как деятельность, в

которой происходит насыщение этих мотивов новым социальным, специфически человеческим содержанием.

Некоторые исследователи склонны считать, что игра выступает не только средством формирования каких-либо мотивов у ребенка, но и представляет собой мотив сам по себе, так как в силу самой своей природы игра не направлена на достижение какой-то объективной цели. Так, А. Н. Леонтьев полагает, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т. е. в содержании самого действия.

В дошкольном возрасте складываются также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по способу присутствия в них взрослого.

Во-первых, это разнообразные формы творческой продуктивной деятельности – рисование, лепка, конструирование, аппликация. В продуктивной деятельности, в отличие от со-организации предметных действий, в которой дети и взрослые устанавливают связи между целями, средствами и результатами, перед ребенком выступает соотношение собственного замысла и его исполнение. В этих видах деятельности существует особое отношение мысли и действия: появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации.

Во-вторых, организованные занятия, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Взрослый присутствует здесь как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в работе и оценить получившееся.

В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных режимных моментов, в которой отношения ребенка и взрослого даны в непосредственной форме.

Развитие отношений между взрослым и ребенком во всех указанных типах деятельности приводит к концу дошкольного периода к выделению и осознанию ребенком специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей. Появляется осознание роли учителя – учить детей и осознание своей общественной функции – учиться.

Особую логику развития в дошкольном возрасте имеет **общение ребенка и взрослого**. М.И.Лисина установила, что при нормальном развитии на протяжении дошкольного возраста сменяются три формы общения ребенка и взрослого. В младшем дошкольном возрасте основной выступает **ситуативно-деловая форма общения**. Ребенок

воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности и игре и выделяет, прежде всего, его деловые качества.

К 5 годам складывается **внеситуативно-познавательная форма**, в которой ведущее положение занимают познавательные мотивы общения. Взрослый в глазах ребенка приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире.

Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – **внеситуативно-личностная форма общения**. Интересы старших дошкольников не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, их интересуют поступки и отношения людей. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию с взрослыми.

Основные результаты развития ребенка дошкольного возраста

Период дошкольного детства – это период спокойного и благополучного развития ребенка. Ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни.

Существенные изменения претерпевает телесность ребенка. В эти годы начинается заметное накопление мышечной силы, увеличивается выносливость, растет подвижность. Происходит развитие нервной системы, анатомическое и функциональное созревание мозга. Возросшие возможности составляют благоприятную основу полноценного общего психического развития ребенка.

Выполняя в игровых воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека, сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной. Он открывает у себя наличие **переживаний**, начинает осмысленно ориентироваться в них, возникает новое отношение к самому себе. Эти переживания обобщаются и на их основе формируются чувства, происходит усвоение этических норм поведения.

К концу дошкольного возраста у детей формируется **самооценка**. Ребенок теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне было обидно», т.е. он знает, какие именно переживания он испытывает. Самооценка и осознание своих переживаний составляют важные стороны самосознания ребенка, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве основного новообразования.

Новые отношения между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служат основой формирования такой способности ребенка как, как **произвольность поведения**. Управление своим поведением становится предметом

осознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого – определение своего места в системе отношений с другими людьми.

В дошкольном детстве формируется **характер ребенка** в совокупности его отношений к различным сторонам жизни: к деятельности, к другим, к себе, к предметам и вещам. В формировании характера решающая роль принадлежит взрослым, их собственное поведение и оценки, которые они дают поведению детей. У дошкольников формируются общие и специальные способности: музыкальные, художественные, танцевальные.

В дошкольном возрасте существенные изменения происходят в познавательной деятельности ребенка. Наиболее интенсивно развивается **воображение**, основой развития которого выступает игровая деятельность. В игре наблюдается несовпадение содержания действия (например, скакать на лошади») и его операции (управлять палочкой). Это несовпадение приводит к тому, что ребенок выполняет игровое действие в воображаемой ситуации – лишь тогда с палочкой можно поступать так, как поступают с лошадью.

Игровое действие порождает процесс воображения. Принятие на себя роли взрослого, создание игровой ситуации, следование сюжету игры способствуют развитию творческого воображения. По образному выражению Ж.Пиаже, ребенок – дошкольник живет одновременно как бы в двух мирах – игры и действительности.

Получает развитие **наглядно – образное мышление**. С его помощью ребенок осуществляет решение задач в уме, без участия практических действий, посредством оперирования образами и представлениями. К концу дошкольного детства складывается более высокая форма наглядно – образного мышления – **наглядно – схематическое мышление**. В этой форме ребенок оперирует не только образами и представлениями предметов, но и связями и отношениями между ними. **Произвольными и управляемыми становятся процессы восприятия, памяти, внимания.**

Дошкольник стремится по – своему классифицировать предметы и явления, найти в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение их к определенным категориям, осмысление общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Дети строят свои собственные теории происхождения и связи явлений, формируя прообраз мировоззрения.

Изменение образа жизни ребенка, формирование новых отношений со взрослыми и сверстниками, появление новых видов деятельности и

увлечений приводит к дальнейшему развитию речи дошкольников. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче другому своих впечатлений, переживаний, замыслов.

Появляется новая форма речи – сообщение в виде монолога, рассказа о пережитом и виденном, о замысле игры. В совместной игре возникает необходимость договориться об общем замысле, о распределении ролей и контроле за выполнением правил. Запас слов быстро нарастает, дети употребляют слова в разных грамматических формах и сочетаниях. В дошкольном возрасте формируется новая функция речи – планирование и регулирование собственной деятельности.

Отличительной особенностью поведения ребенка **3-летнего** возраста является то, что он действует под влиянием **возникающих у него в данный момент чувств и желаний**. Они переменчивы, поэтому можно легко привлечь его внимание к какому-то действию, зачастую даже просто «загадочной» интонацией: «А что мы сейчас увидим!..» Но удержать интерес детей к какому-либо делу длительное время в силу тех же причин трудно. Чувства и желания ребенка, несмотря на их неустойчивость, очень сильны, поэтому выражение чувств носит непосредственный, яркий характер: плач, крик, хлопанье в ладоши, визг, агрессивные жесты, прыжки — то есть ребенок всем существом выражает свое переживание (Белкина В. Н., 1998).

В конце 3-го года жизни можно отметить и понимание комического детьми — в этот период у них появляется чувство юмора. Происходит это в результате возникновения необычной комбинации знакомых ребенку предметов и явлений. Например, ребенок громко смеется, видя наряженную в платье танцующую дрессированную собачку или увидев на картинке изображение кошки со шляпой на голове.

Но наряду с этим можно увидеть у детей и неадекватную реакцию. Это происходит потому, что у ребенка очень мал жизненный опыт, он не всегда правильно понимает смысл происходящего и часто видит во всем только внешнюю сторону. Именно поэтому ребенок может смеяться над тем, что в действительности не должно вызывать смех. Например, дети могут смеяться при виде упавшего пожилого человека, оказавшегося в необычном, несколько смешном положении (Модина А. И., 1971).

Появление и усложнение чувства комического у ребенка говорит также и о развитии у него интеллектуальных способностей, накоплении им новых знаний об окружающем мире. Поэтому задача взрослых должна заключаться не только в том, чтобы развивать у малыша радостные эмоции. Помимо этого, необходимо так воспитывать ребенка, чтобы ему были доступны и такие эмоции, как сострадание и

огорчение при виде чужого несчастья, чувство стыда и вины за свой плохой поступок.

В период от 2 до 4 лет у ребенка начинают формироваться и моральные переживания. Появляется пока еще наивное удовлетворение при выполнении требования окружающих: «Я не ел конфеток, которые ты не позволила есть», — с гордостью заявляет матери ребенок двух с половиной лет. Заметив неодобрительный взгляд взрослого на засовывание ребенком пальца в рот, малыш тут же прекращает это запрещенное действие, и лицо его заливают краска стыда. Таким образом, эмоции начинают вызываться не только тем, что просто приятно или неприятно, но и тем, что хорошо или плохо, что соответствует или противоречит требованиям окружающих людей. К концу 3-го года жизни у ребенка имеется уже относительно богатая гамма эмоциональных переживаний.

Несмотря на многие типичные особенности эмоциональной сферы детей раннего детства такие, как яркость и непосредственность переживаний, господство чувств над всеми сторонами его жизни, эмоциональная сфера каждого ребенка отличается индивидуальным своеобразием. В связи с этим необходимо рассмотреть вопрос эмоционального неблагополучия детей.

По мнению А. Д. Кошелевой, эмоциональные нарушения детей можно условно разделить на две основные группы. В основе этого деления лежат те сферы жизни, в которых, прежде всего, может проявляться эмоциональное неблагополучие ребенка: *сфера взаимоотношений ребенка с другими людьми и собственный мир его переживаний.*

Первая группа — это дети *неуравновешенные, быстровозбудимые.* Безудержность эмоций часто бывает причиной дезорганизации их деятельности. В конфликтных ситуациях со сверстниками эмоции возбудимых детей выражаются очень бурно: в громком плаче, отчаянной обиде, вспышках гнева, но отношение их к сверстникам в целом доброжелательное.

Вторая группа — дети преимущественно *«легкотормозимые»*, с устойчивым негативным отношением к общению. Они избегают общения, но издалека все же следят за событиями в группе.

Формы проявления *детской агрессивности* различны и зависят от отношения к ним родителей или воспитателей. К открытой форме агрессивности взрослые, как правило, относятся нетерпимо, поэтому уже в **двухлетнем** возрасте появляются символические формы агрессивности: нытье, фырканье, упрямство, визг, шлепки.

К 4 годам фрустрация вызывает неодинаковую реакцию: мальчики большей частью дерутся, а девочки визжат, хотя можно наблюдать

такие ситуации, когда и девочки прибегают к физической агрессии, иногда срывая свой гнев на игрушках.

Острая восприимчивость и впечатлительность ребенка может привести к многочисленным страхам (третья группа детей с эмоциональным неблагополучием).

Страх можно определить как эмоциональное состояние, которое появляется в случае осознания человеком надвигающейся опасности.

В конце раннего возраста (к 2-3 годам) появляются *конкретные страхи*: предметы, существа, явления. В этот период отмечают существование строгой зависимости между интеллектуальным уровнем и страхами: чем выше интеллект ребенка, тем больше конкретных страхов он испытывает, то есть в данном случае страх несет защитную функцию, связан со способностью ребенка предвосхищать последствия определенных ситуаций.

Начиная с 3 лет количество конкретных страхов уменьшается: ребенок способен распознать степень опасности ситуации (лев на картинке уже не страшен). Начинается период *символических страхов*. Например, страх темноты в большей степени относится именно к символическим страхам. Со страхом связано также и состояние тревоги, которое возникает в том случае, когда ситуация, чреватая опасными последствиями, не очень определена.

При нормальном эмоциональном развитии ребенка страх и тревога достаточно легко снимаются уговорами и объяснениями взрослого.

Однако страх и тревожность могут занимать и чересчур значительное место в эмоциональной жизни ребенка, который начинает пребывать в состоянии тревоги или страха слишком часто и без видимых причин. Повышенная тревожность и пугливость детей проистекает от многих причин. Это может быть особая чувствительность нервной системы. Наиболее же серьезный источник — это конфликтная атмосфера в семье. В таких семьях дети переживают очень сильные, беспредметные, неопределенные для них самих страхи и тревогу (Белкина В. Н., 1998).

Очевидно, что главным фактором гармоничного развития эмоций и чувств ребенка является семья. В то же время и педагогу, работающему с детьми дошкольного возраста, необходимо помнить, что состояние эмоциональной сферы ребенка важно не только само по себе. Чувства, эмоции постепенно формируют определенные черты личности будущего человека, становясь свойствами его характера и мотивируя во многом его поведение.

В связи с этим родителям и педагогам следует непрестанно следить за формированием взаимоотношений ребенка с окружающими его

людьми, за развитием его деятельности, за организацией и направленностью его игр.

Характеристика кризиса дошкольного детства

Симптоматика кризиса 7 лет не так ярка и демонстративна как кризис 3 лет. Одним из первых в отечественной психологии кризис 7 лет описал Л.С.Выготский.

В качестве характерных симптомов кризиса Выготский выделяет утрату детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, вычурного, искусственного, манерного поведения.

Анализируя особенности кризиса 7 лет, Д.Б. Эльконин отмечает, что к концу дошкольного возраста дети утрачивают ситуативность реакций. Если раньше ребенок поступал ситуативно, то теперь он уже предвидит к чему могут привести его действия. Поведение ребенка становится более независимым от наличных воздействий среды, более осознанным и произвольным. Ориентация на возможные последствия своего поведения составляет один из признаков кризиса 7 лет.

О наличии изменений в поведении дошкольника свидетельствует появление у детей дистанцирования от близких родных, от семейных ритуалов. В отношении с родными и близкими ребенок требует уважения к себе, у него формируется чувство собственного достоинства. Детям не нравится, когда взрослые целуют их, особенно на глазах других (я уже не маленький).

В кризисе фиксируется ориентация ребенка на людей вне семьи, на внешние авторитеты: взрослых друзей семьи, педагога. В этот период у детей возникает потребность такой деятельности, которая была бы в глазах людей значимой, важной, ценной. Появляется стремление пойти в школу, стать учеником.

Ярким симптомом кризиса семи лет является феномен «горькой конфеты» (А.Н.Леонтьев): если за плохую работу ребенок оценивается положительно, то это его огорчает. Раньше незаслуженная похвала ребенка взрослым лишь смущала его, ставила в неловкое положение. Негативное переживание незаслуженной награды свидетельствует о новом уровне его сознания, о понимании ребенком своих реальных возможностей.

В современных психологических исследованиях (Ермолова, Мещерякова. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет //Вопросы психологии, 1999, №1) был выделен **симптомокомплекс кризиса 7 лет**, получивший название «чувство социальной компетентности». Данный комплекс характеризуется спроецированностью одновременно в три сферы отношений.

Отношение к предметной действительности обнаруживает ориентацию ребенка на социально значимые действия.

Отношение к другим людям четко проявляет детскую чувствительность к оценке своей социальной активности, а круг людей, оценки которых становятся важными для ребенка, существенно расширяется.

Отношение к себе выражается в обостренном чувстве самоуважения, в переживании им своей значимости для других в качестве равноправного партнера.

В контексте кризиса семи лет и его нормального разрешения должна быть рассмотрена **проблема психологической готовности детей к обучению в школе**.

Появление у ребенка внутренней позиции школьника свидетельствует о его готовности к школьному обучению. К поступлению в школу ребенок относится как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни, не мыслит себя вне школы, появляется интерес к школьному содержанию занятий. Ребенок учится ради признания и одобрения значимых для него других.

Особая ответственность в период кризиса 7 лет ложится на взрослого. Взрослый должен перестроить свою программу поведения. Его главная задача заключается в том, чтобы обеспечить сотрудничество с ребенком, поддержать ребенка в приобщении к реальности, в ее изучении. Родителям необходимо быть дружелюбными с друзьями ребенка.

Вопросы:

1. Алеша забросил мячик на шкаф и пытается безуспешно его достать. Мама предлагает ему подумать, как можно достать мячик. Алеша отвечает: «Не надо думать, надо доставать». Определите примерный возраст мальчика. Особенности какого вида мышления проявляются в данной ситуации?

2. «Как определить, готов ли ребенок к школе? Тем более, что сейчас можно отдать ребенка в школу и в 6 и в 7 лет. Я хотела бы отдать своего 6 летнего сына в школу, но мне не советуют воспитатели. Да и сын не изъявляет большого желания учиться». Такие вопросы задают многие родители. Как определить готовность ребенка к обучению в школе?

Лекция № 17. Развитие ребенка младшего школьного возраста

Литература:

1. Д.Б.Эльконин. Психология обучения младшего школьника // Избр. психологические труды. М., 1989.
2. Психическое развитие младших школьников: экспериментально – психологическое исследование / Под ред. В.В.Давыдова. М.,1990.

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало нового периода его жизни. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по функции деятельность (ходить в школу, заниматься учебными предметами, делать то, что требует учитель, следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения) – **деятельность учения.**

Игра постепенно теряет главную роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. **Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение,** существенно изменяющее характер его поведения, открывающее новые возможности развития его познания и сознания, его способностей, личности.

С приходом в школу отношения **«ребенок – взрослый»** разделяются на две системы отношений: **«ребенок – учитель»** и **«ребенок – родители».** Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе. В учителе воплощены объективные требования общества, в школе существует система одинаковых для всех эталонов и критериев для оценки.

Школа выполняет функцию обособления ребенка. Это обособление происходит в контексте социального содержания, где ребенок обретает свою социальную определенность. Иная функция и логика развития отношений в системе «ребенок – родитель». Семья должна прилагать усилия по отождествлению с ребенком в его заботах и делах. В новой жизни отец и мать, все близкие призваны помочь сыну или дочери успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей.

Основой построения новых связей и отношений ребенка с действительностью становится **учебная деятельность.**

Существенная особенность школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система

отношений из непосредственной становится опосредствованной, ребенку необходимо овладеть особыми средствами. Это относится, прежде всего, к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно воспринимать оценки, которые дает учитель действиям учеников и их результатам.

Учебная деятельность – это деятельность, в которой усвоение знаний выступает как основная цель и главный результат. При поступлении ребенка в школу учебная деятельность еще не сформирована; он должен научиться учиться.

Формирование учебной деятельности младших школьников тесно связано с содержанием и способами обучения. Содержание учебной деятельности связано с овладением обобщенными способами действий.

Структура учебной деятельности включает следующие элементы:

1. Учебно-познавательные мотивы. Необходимо формировать внутреннюю мотивацию, теоретический интерес (найти общий способ решения всех задач данного типа).

2. Учебная задача. Это не просто конкретное задание, которое выполняет ученик, а целая упорядоченная система заданий. В результате их выполнения открываются и осваиваются наиболее общие способы решения класса задач определенной научной области. Самое главное при формировании учебной деятельности – преодолеть ориентацию ученика на получение правильного результата при решении конкретной задачи и сформировать ориентацию на правильность применения усвоенного общего способа действий.

3. Учебные действия, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

4. Контроль, функция которого состоит в отслеживании правильности и полноты выполнения учебных действий.

5. Оценка, смысл которой состоит в том, чтобы определить, сколь полно освоен заданный способ действий, соответственно – оценка относится как к выполнению конкретной учебной задачи, так и к учебной деятельности в целом.

Формирование учебной деятельности осуществляется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не умеет учиться. Сначала все делает учитель; ставит задачу, демонстрирует образцы выполнения каждого действия и оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником. Лишь постепенно учитель включает учащегося в структуру учебной деятельности для самостоятельного выполнения ее отдельных элементов.

Поведение ребенка приобретает черты **произвольности, намеренности, осмысленности, способности следовать определенным правилам и нормам**. Основным для развития произвольности в этом возрасте является способность не только руководствоваться целями, которые ставит взрослый, но и умение самому ставить цели такого рода, а в соответствии с ними – самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

В ходе освоения учебной деятельности у ребенка складываются базовые способности теоретического сознания и мышления – анализ, планирование, рефлексия. Действие анализа направлено на выделение существенных отношений в изучаемом материале, отчленении их от несущественных и случайных. Планирование обеспечивает построение взаимосвязанной системы умственных и практических действий по решению учебных задач. Рефлексия позволяет учащимся развернуто обосновать правильность своих высказываний и действий.

Формируясь в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, **анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности**. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников принципиально иным образом развиваются и основные познавательные процессы: **восприятие, память, внимание и мышление**. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма.

Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Мышление опосредует развитие других психических функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание, произвольность, обобщенность. **Восприятие** приобретает характер организованного наблюдения, осуществляющегося по определенному плану. Интеллектуальный характер приобретает у младших школьников **память**. Ребенок не только вспоминает, но и начинает решать особые мнемические задачи, т.е. ставит специальные задачи произвольного и намеренного запоминания или воспроизведения требуемого материала. В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее простых приемов запоминания через повторение и воспроизведение ребенок переходит к группировке, осмыслению связей основных частей заучиваемого материала. Для запоминания используются схемы и модели. В этом возрасте формируется способность сосредоточивать **внимание** на требуемом учебном материале. Внимание становится целенаправленным и произвольным, увеличивается его объем,

возрастает способность распределять внимание между несколькими объектами.

В условиях учебной деятельности изменяется общий характер эмоций детей. В младшем школьном возрасте наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют управлять своими настроениями; они более уравновешены, чем дошкольники и даже подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения.

В младшем школьном возрасте складывается новая детская общность. На первых порах обучения школьники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, не интересуются успехами товарищей. Но постепенно взаимоотношения детей изменяются: они начинают присматриваться друг к другу, завязывать контакты, находить общие интересы. К концу обучения в начальных классах у детей возникает стремление занять определенное место среди товарищей. Мнение и оценки сверстников становятся постепенно основными мотивами поведения школьника.

Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает совместная учебная деятельность. В исследованиях В.В.Рубцова (Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.,1987) и Г.А.Цукерман было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера их общения на развитие мышления у младших школьников. Координация точек зрения относительно учебного содержания, обмен и перераспределение учебными действиями образуют то социально- психологическое пространство, в котором оформляются индивидуально – психологические способности – самостоятельное мышление и понимание.

Совместно работающие дети гораздо лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, у них эффективнее формируются рефлексивные действия по сравнению с учащимися, обучающимися традиционным способом.

Предподростковый кризис

В психологической науке существует несколько позиций рассмотрения периода 9-11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С.Выготский), другие частью критического подросткового возраста (Л.И.Божович), или окончанием детского возраста, латентной стадией (З.Фрейд). В периодизации Д.Б.Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильным и подростковым возрастами.

Конец младшего школьного возраста в условиях традиционного обучения знаменуется мотивационным кризисом (Мотивационный вакуум), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позицией исчерпана, а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют. 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.

В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, неблагоприятный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Основным психологическим содержанием предпубертативного кризиса является, по мнению К.Н.Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

Лекция № 18. Психологические особенности подростка

Литература:

1. Кле М. Психология подростка. М., 1990.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
3. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. М., 1999.
4. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1987.

Стадию развития человека от 11 до 14 лет в психологии называют подростковым, а также переходным, трудным, критическим возрастом.

«Открытие» подросткового возраста в психологии по праву принадлежит С.Холлу. Согласно его представлениям, наиболее характерной чертой подростка является противоречивость поведения. Кризисные, негативные явления подросткового возраста Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе. Подростковый период характеризуется бурными изменениями во внешнем облике и в физиологии ребенка.

Вместе с тем в психологии признано, что анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его развития.

Выдвижение на первый план социокультурных детерминант психического развития составило основное содержание культурных теорий подросткового возраста.

Культурно – антропологические исследования М.Мид выявили определяющее значение культурных факторов в развитии подростков. Изучение ею детей – аборигенов о.Самоа показало, что конфликты и кризисы в их развитии отсутствуют, тревоги и стрессы им незнакомы; напротив этот период жизни протекал у них в атмосфере беззаботности.

Культурно – историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена Л.С.Выготским. Он рассматривал проблему интересов подростков, называя ее ключом ко всей проблеме психического развития в этом возрасте, так как здесь происходит разрушение и отмирание старых интересов и возникновение новых.

Выготский описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал **доминантами**.

- «**эгоцентрическая доминанта**» - интерес подростка к собственной личности
- «**доминанта дали**» – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние

- «**доминанта усилия**» – тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упрямстве, борьбе против взрослых, протесте

- «**доминанта романтики**» – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.

По мнению Д.Б.Эльконина, развитие в подростковом возрасте проходит под знаком его взросления, определяется появляющимся у подростков **чувством взрослости и тенденции к взрослости**. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении у него настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия, такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание. Неудовлетворение этих потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними.

Авторитетный исследователь психологии подростков М.Кле формулирует основные задачи развития в подростковом возрасте относительно 4 сфер: тела, мышления, социальной жизни, самосознания:

1. **Пубертатное развитие.** Тело подростка претерпевает значительные изменения и это влечет 2 основные задачи развития: необходимость реконструкции телесного образа Я, построение мужской или женской идентичности и постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. **Когнитивное развитие.** Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы.

3. **Преобразование социализации.** Преобладающее влияние семьи заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получением определенного статуса.

4. **Становление идентичности.** Задачи развития: осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее, осуществление системы выборов (профессии, половой идентичности, идеологических установок).

Происходит перестройка всей социальной ситуации развития подростка. Отправной точкой ее перестройки, изменений во внутреннем мире подростка является **ориентация на себя как основное условие решения всех жизненных задач.**

В начале подросткового возраста интенсивное общение, сознательное экспериментирование с собственными отношениями к другим людям (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни.

Д.Б.Эльконин полагал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является **общение со сверстниками.** Деятельность общения выступает своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. Построение на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее.

В.В.Давыдов в качестве ведущей для подростков определяет **общественно значимую деятельность,** включающей в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно – организационная, спортивная, художественная. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом.

Д.И.Фельдштейн полагает, что в настоящее время возросла значимость **поиска новых видов и форм социально значимой деятельности,** которые способны создавать условия для самоутверждения и самовыражения современных подростков. Именно участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности позволяет подростку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости и при этом адекватно отнестись к оценкам других, развивая общественно направленную мотивацию.

В отечественной психологии фиксируются различные точки зрения на природу **кризиса отрочества.** Божович Л.И. полагала, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать себя как личность. Это порождает у них стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Блокирование (депривация) указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

С формирование чувства взрослости как образования сознания связывают критические проявления в этот период жизни Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова. Чувство взрослости выражает новую определенную позицию подростка по отношению к людям и миру. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Осознание себя человеком, уже перешагнувшим границы детства, определяет переориентацию подростка с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые.

На основе анализа психологических исследований можно наметить следующую объяснительную схему кризиса отрочества. Сущность кризиса развития составляет противоречие внутри индивида, внутри его представлений о себе, в его самосознании. Формирование нового уровня самосознания основано на возникновении и развитии теоретического мышления в процессе учебной деятельности. Теоретическое мышление позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов и создает предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью.

Познавательное развитие подростка характеризуется становлением формального интеллекта (Ж.Пиаже). Подросток способен формулировать, проверять и оценивать гипотезы. Новые интеллектуальные возможности постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом.

Вместе с тем в стадии кризиса растет независимость ребенка в своих знаниях и умениях; вплоть до постоянного и назойливого утверждения «Я знаю». Подросток не может еще осмыслить себя, понять себя, свое место в предназначенном мире. Отсюда утверждение себя, проверка своих физических и социальных возможностей, поиск себя. Подростки демонстрируют потребность в обособлении, автономии от взрослых. Стремление к независимости означает потребность иметь собственное суждение, самостоятельно определять свое поведение.

Исследователи отмечают контрастную картину достижения самостоятельности **мальчиками и девочками**. Для девочек в этом возрасте характерны согласие с родительскими требованиями, озабоченность поддержанием эмоциональных отношений с семьей.

Мальчики представляются более решительно противостоящими своей семье, в большинстве своем они склонны следовать внешним по отношению к своей семье моделям поведения и социальной жизни.

Для подростка резко возрастает значение групп **сверстников**. Физические, психологические и социальные перемены в их жизни они стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства. В общении со сверстниками подросток испытывает себя и определяет - кто он есть и кем хочет стать.

При всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое требование его благополучного разрешения – наличие общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия.

Лекция № 19. Психология юношеского возраста

Литература:

1. Д.И.Фельдштейн. Психология взросления. М.,1999.
2. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. М.,1996.
3. И.С.Кон. Психология ранней юности. М.,1989.

Юность – **период завершения физического созревания**. К концу этой стадии основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены. Юношам и девушкам свойственно повышенное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица.

Социальный статус юности неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек – учащиеся общеобразовательной школы, средних профессиональных или специальных учебных заведений. Определенная часть - начинают самостоятельную трудовую деятельность.

Основная задача юношеского возраста – самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовное. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы кем быть? каким быть? При переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего.

Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников продолжает оставаться школа. Статус современного старшеклассника неоднороден. С одной стороны, положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставят более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой – по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации.

Отношение старшеклассника к школе характеризуется растущей сознательностью и одновременным «вырастанием» из школы. Круг интересов и общения все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью его жизненного мира.

Учебная деятельность в старших классах становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек.

Более сложными и дифференцированными становятся отношения к учителю и с учителями. Отношения могут строиться только на основе взаимопонимания и уважения друг к другу.

Отношения с родителями неравномерны. С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны процессы обособления. С другой стороны, в юности сильна тенденция на отождествление со взрослыми.

Нормой и важнейшим условием самоидентичности (принятия себя) является процесс индивидуального обособления в деятельности и личной ответственности за нее внутри группы сверстников. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи дают ему важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Усиливается потребность в пространственной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. В юности ценится одиночество – чем самостоятельнее юноша и чем острее потребность в само – определении, тем сильнее у него потребность быть одному.

Главные новообразования юношеского возраста – **саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни.** Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия Я к практическому воплощению его в различных видах деятельности.

В качестве главного результата самоопределения психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. Юность – решающий этап становления мировоззрения. В этот период у человека появляется потребность свести все многообразие фактов к немногим принципам, построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире.

Устремленность в будущее связана с ожиданием того, что жизнь должна принести еще много неизведанного, сопровождается стремлением осмыслить окружающую действительность, построить целостное видение мира.

Характерное приобретение ранней юности – формирование жизненных планов. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный продукт, но и способы

его достижения. В содержании планов, как отмечает И.С.Кон, существует ряд противоречий.

1. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены.

2. Профессиональные планы юношей и девушек недостаточно конкретны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления.

3. Главное противоречие жизненной перспективы – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Все юноши и девушки размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что реальное будущее – это не будущее вообще, но – будущее – как определенным образом построенное настоящее.

Одно из достижений – **новый уровень развития самосознания**. Юноши и девушки осознают себя в качестве неповторимой, не похожей на других личности, с собственным миром мыслей, чувств и переживаний. Стремление выделиться среди сверстников приобретает самые разнообразные формы.

Центральный психологический процесс в самосознании – это формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства.

Юноша хочет знать, кто он такой, на что способен. Есть два **способа самопознания**:

1. Соизмерить уровень своих притязаний с достигнутыми результатами. Но, ограниченность юношеского жизненного опыта, затрудняет такую примерку.

2. Социальное сравнение, сопоставление мнений о себе окружающих. Но они часто расходятся. Поэтому возникает необходимость выбора, проверки, самостоятельных раздумий.

Чрезвычайно важный компонент самосознания – самоуважение. В юности молодой человек принимает себя, он учится нести ответственность за свой выбор и решения.

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы **профессионального самопознания**. В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов, в избранной профессии в первую очередь вычлняются вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и

социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания

С окончанием школы происходит **«встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности**; юноши и девушки отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор.

С окончанием школы они делают второй шаг к отдалению от семьи – они вступают в самостоятельную жизнь в обществе. Перед ними открываются две возможности: продолжить образование или пойти работать. С поступлением в средние, высшие профессиональные учреждения, с началом трудовой деятельности начинается новая эпоха в жизни человека. Феноменология кризиса юности имеет свои особенности у юношей и девушек, ориентированных на продолжение образования и выбравших для себя самостоятельную трудовую деятельность. Но эта феноменология имеет и общие, сходные черты.

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи. Не прошедшим по конкурсу молодым людям кажется, что произошла непоправимая катастрофа. Крушение надежд переживается очень тяжело – необходимо снова начинать работу по самоопределению.

Свои опасности и трудности подстерегают юношей и девушек, поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои жизненные планы. Достижение первоначальной цели приносит удовлетворение. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза. Процесс адаптации первокурсников к вузу сопровождаются отрицательные переживания: неподготовленность к обучению в вузе, неумение осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов, налаживание быта и самообслуживания.

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, трудности связаны, прежде всего, с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания. Но для юношей и девушек важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – **кризисом смысла жизни**. В стадии кризиса юности актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я.

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом, приводит к суициду.

Кризис юности – это начало становления авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Наблюдается переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование. Это позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности.

Переход к взрослой жизни содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. С одной стороны, молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. С другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно.

Как всякий критический период в психическом развитии, кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны. Негативные моменты кризиса связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности – и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности. Позитивное начало кризиса связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования.

Кризис юности знаменуется существенными личностными перестройками, которые могут пройти бесконфликтно, если человек будет подготовлен к крупным переменам в его жизни, будет способен самостоятельно принимать решения и осуществлять их, намечать жизненные перспективы.

С формированием жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям, кризис юности преодолевается. Начинается процесс активного освоения профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого человека, поиска смысла жизни, установления круга знакомств, многообразная социальная и общественная жизнь. Если построение жизненных планов задерживается, молодой человек продолжает поиски своего места в жизни, меняет работу, учебные заведения, друзей.

Лекция № 20. Психологическая характеристика периодов взрослости.

Литература:

1. 1.Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
2. 2.Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. 3.Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М.,1999.
4. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.

Молодые годы (19 – 28) – это время овладения профессией, приобретения экономической ответственности, полное включение во все виды социальной и общественной жизни страны. На этой стадии складывается собственная семья и строится свой образ жизни: вступление в брак, рождение ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли и позиции, продолжается профессиональная подготовка.

В этот период ведущей становится профессиональная деятельность. Профессиональная деятельность в ситуации, когда выбор уже сделан, ставит перед каждым молодым человеком задачу движения и специализации в избранной профессии.

Возраст между 20 и 30 годами сензитивен для познания себя в различных профессиональных ситуациях, для преодоления жизненных трудностей. Примерно в возрасте 28 лет эта фаза заканчивается, собран достаточный опыт и оформляется представление о возможности роста в определенной профессиональной сфере.

Худшее, что может случиться с человеком на этой фазе его жизни, это необходимость в течение многих лет выполнять одну и ту же работу, не имея возможности изучить при этом еще что – то новое. Такое построение карьеры закрывает возможности индивидуального развития и саморазвития.

Молодость является тем возрастом, когда заключается большинство браков. К 24 годам в брак вступает до 3/4 молодых людей. Фиксируется следующая тенденция: если молодые не вступят в брак в период жизни от 19 до 28 лет, то в последующие годы сделать это становится труднее. **Создание семьи – это своего рода социальная задача (задача развития) молодых; молодые годы сензитивны для поиска и нахождения спутника жизни.**

Рождение и воспитание детей составляет важнейшую сторону жизни молодой семьи. Рождение ребенка изменяет самосознание супругов: мужчина превращается в отца, женщина в мать. Семья

получает временную перспективу, включается в процесс воспроизводства жизни, преемственности поколений.

К концу периода молодости приходит ощущение устойчивости своего отношения к миру, своего социального и профессионального Я. В этот период формируется индивидуальный стиль деятельности.

В молодости продолжается интеллектуальное развитие. Молодой человек проявляет высокую способность к усвоению нового, к напряженной интеллектуальной деятельности.

В отечественных психологических исследованиях отмечается, что в возрасте 18-25 лет наиболее интенсивно развиваются память и мышление. По мнению Смирнова С.Д. (Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.1995) преобладающее значение в познавательной деятельности молодых людей начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

В 27-28 лет человек вступает в период кризиса молодости. В это период человек впервые оглядывается на прожитые годы. Жизнь вдруг перестает казаться легкой и понятной, иногда разрушаются основы образа жизни, перестраивается вся личность. Происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семью, профессию, привычный образ жизни.

Нормативный кризис молодости – один из самых острых кризисов развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними. Более тяжело этот кризис переживают мужчины, чем женщины, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно профессиональной карьеры мужчин.

Исследователи выделяют следующие возможные пути разрешения профессионального кризиса молодости (Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никофорова. СПб, 1991.)

- **Прекращение профессионального роста** – стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы деятельности.
- **Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности** – выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

- **Конструктивное разрешение** – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

- **Деструктивное разрешение** – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.

Пути разрешения кризиса зависят от особенностей предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в целом. В работах психологов отмечено, что мужчины и женщины по-разному переживают процесс пересмотра жизненных целей в период от 28 до 33 лет. Мужчины могут сменить работу или образ жизни, но их сосредоточенность на работе или карьере не меняется. Женщины на переходе 30 летнего рубежа обычно меняют приоритеты, установленные в молодости. Женщин, ориентированных ранее на замужестве и воспитание, теперь в большей степени начинают привлекать профессиональные цели; в то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака.

Взрослость (32 – 42) характеризуется психологами как годы «пик», как оптимум для профессиональных и интеллектуальных достижений, как период интеграции многообразных связей и отношений с другими людьми, накопления сравнительно постоянных материальных средств, лидерство в различных видах деятельности. Перед взрослым человеком стоит задача добиться социального и профессионального продвижения и добиться поставленных жизненных целей. Этот период характеризуется как **организационный**. Умение обобщать, анализировать факты и принимать логические решения, основанные на интерпретации фактов и прогнозе, выступают на первый план.

Взрослость – время упрочения своего положения в обществе и вместе с тем время стремления к успеху в своей работе. В это период человек старается показать все, на что он способен в избранной им профессии.

По мнению Б.Ливехуда, в период взрослости в браке заканчивается первая влюбленность. Должны быть открыты другие источники брака, он не должен превратиться в рассудочную деловую связь, когда у каждого своя задача и совместная жизнь становится рутинной без волнений и неожиданностей. Только общий духовный союз может вывести супружескую пару на более высокий уровень совместной жизни.

В этой фазе развития многое зависит от отношения к самому себе. Кто не может принимать самого себя со всеми слабыми и сильными сторонами, кто избегает конфронтации с самим собой, неумолимо гонясь за карьерой, тот не будет способен и к принятию другого, к

постижению его подлинной человеческой сути. Все это может привести со временем к распаду семьи.

В возрасте 35 лет человек находится на вершине своих творческих сил. Он знает, чего может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели. Эта фаза жизни, в которой человек, в зависимости от индивидуальных свойств личности, более всего ориентирован на достижение общественно значимых целей, на достижение материального благополучия.

В стадии взрослости развитие человека зависит от целого ряда факторов: степени и продуктивности его социальной активности, достигнутого им статуса, особенностей протекания предыдущих стабильных и критических периодов. Взрослому человеку свойственны взвешенные оценки своих возможностей. Он ставит конкретные жизненные цели и имеет все возможности их достижения.

Период взрослости характеризуется тем, что основные или высшие достижения многих видов творческой, теоретической деятельности приходятся именно на эти годы. В промежутке от **34 до 37 лет наступает второй пик в развитии мышления взрослого человека**, устанавливаются все более тесные и устойчивые связи между образным, вербально – логическим и практическим мышлением.

Особая значимость периода взрослости заключается в том, что. Включаясь во все многообразие общественных отношений, человек становится их подлинным субъектом, сознательно формируя свое индивидуальное отношение к окружающему миру. Формируются такие качества личности, как объективность, взвешенность, деловитости.

Кризис взрослости (39 – 45) вызревает незаметно, а протекает длительно. Большинство людей непосредственно перед кризисом продолжают жить интенсивной и насыщенной событиями жизнью.

В 40 – 42 года появляются первые признаки убывания физических сил. Организм слабеет и начинает заметно сдавать. Появляются хронические возрастные заболевания. Убывание физических сил и привлекательности – одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста.

Невольно появляются мысли о том, что лучший, наиболее работоспособный период уже позади. Человек осознает расхождения между своими мечтами, жизненными планами и ходом их осуществления

Это возраст предварительных итогов. Человек спрашивает себя, что он успел сделать в жизни, осознает, что диапазон будущего для него начинает существенно сокращаться.

Кризис взрослости – это кризис прежних ценностей и поиск новых. Это поиск, прежде всего, духовных опор. Человеку приходится

производить переоценку собственных ценностей. Если такая переоценка произведена, человек начинает перестраивать и свой образ жизни в соответствии с ней. Если этого не сделано, взрослый человек сохраняет иллюзию о себе, как о молодом человеке – и в дальнейшем это может привести к отчаянию и разочарованию в жизни.

Основа для переоценки закладывается на предыдущих стадиях развития. Если человек в третьем десятилетии не заложил хотя бы фундамента для установления содержательных связей с другими (на работе, в семье, с друзьями), то в кризисе 40 –х он будет испытывать большие трудности.

В супружеских отношениях, как полагает Б.Ливехуд, должны совместно предприниматься поиски нового содержания жизни, которые могут привести к «новой встрече» друг с другом. Такой поворот в браке возможен при условии, если личность другого видится и воспринимается независимо от его физического облика.

Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной тоски зрения и осознания ограниченности времени жизни любого человека. В кризисе взрослости требуется серьезное осмысление своей жизни, взвешенная оценка жизненных ценностей и возможностей. Результатом кризиса средних лет является выработка нового образа Я.

Выход из кризиса середины жизни может быть как позитивным, так и негативным. При позитивном варианте человек находит пути дальнейшего самосовершенствования: он достигает соответствия между своими возможностями и мотивами, либо изменяет смысловую сферу в том направлении, в котором будет возможно поступательное развитие личности.

Невозможность осознания этой альтернативы приводит к аномальному развитию личности, реактивному преодолению сложившегося противоречия. Смысл этой деятельности сводится к тому, чтобы «законсервировать», оставить прежним внутреннее противоречие и тем самым приспособится к нему.

Лекция № 21. Психологическая характеристика зрелого и пожилого возраста.

Литература:

1. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994.
2. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
3. Висьневска – Рошковска К. Новая жизнь после шестидесяти. М., 1989.
4. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психол. журнал. 1994. №3.
5. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни// Психол. журнал. 1994. №1.

В зрелые годы (44-60) после произведенной переоценки ценностей наступает **новый расцвет творческой деятельности**. Основное чувство, которое испытывает человек в эти годы – полнота жизни, удовлетворенность ею. Картина мира, смысл жизни для него становятся все более глубокими и дифференцированными, переживание неизбежных потерь компенсируются возрастающей мудростью и терпимостью.

Как правило, в этом возрасте большинство людей **достигают вершины профессиональной и общественной карьеры**, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни.

Люди зрелого возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Зрелые люди, обремененные обязательствами по отношению к двум поколениям и по отношению к самим себе, должны жить «здесь и сейчас». Они принимают на себя роль хранителей семьи, семейные традиции, сохраняя семейную историю.

Зрелость – это срединный период, своего рода мост между двумя поколениями. Достигшие определенной полноты жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей карьеры и семейной жизни. Многие люди оказываются в новой роли бабушек и дедушек. Для большинства из них выполнение этой роли является деятельностью, приносящей глубокое удовлетворение; они занимаются воспитанием нового поколения.

Период зрелости – вершина жизненного пути личности, особенно тогда, когда человек здоров, полон сил, бодрости, знаний и опыта. Профессиональные задачи он решает успешно, умеет организовать

свою работу и окружить себя помощниками. Человек, развивающийся последовательно, достигает в середине 50 – х годов жизни второй творческой кульминации. Он может обобщить свой жизненный опыт, упорядочить его. Это возраст максимальных и масштабных достижений.

Наиболее характерными чертами личности человека зрелого возраста являются **реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в производственной, семейной и личной жизни, повышенное внимание к состоянию своего здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту.**

Абрамова Г.С. выделяет особые жизненные задачи, стоящие перед человеком в период зрелости, которые требуют и особых способностей для их решения.

Для женщины задачи связаны с оценкой ею взятых жизненных обязательств как по отношению к себе, так и по отношению к близким. Женщине необходимо заново обрести уверенность в себе, в своей нужности, в своей ценности.

По мнению Б.Ливехуд, для женщины в зрелом возрасте открыты две возможности. Первая негативная реакция, которая появляется, если женщина не нашла новой жизненной задачи. Она упрекает близких, домашние дела, беспрерывно жалуясь, что она одна должна делать всю работу.

Вторая – позитивная реакция. Женщина констатирует, что снова способна на многое, что теперь она, наконец, сможет реализовать новые, ранее недоступные возможности своей жизни. Она благодарна прожитым годам, когда должна была жить для других.

Мужчина остается ценным работником в своей профессиональной сфере. Однако работает он иначе – умеет отделять главное от второстепенного, полностью концентрируется на необходимых вопросах и достигает высоких результатов.

Развернутое описание **кризиса зрелости (55 – 65)** дает Б.Ливехуд. Он отмечает, что в возрасте 56 лет в жизни человека проносится новая гроза. Многие переживают начало кризиса как преддверие еще больших испытаний, возникает чувство, что на них надвигаются такие задачи, которых они себе и помыслить не могли. Теперь самое время подготовиться к тому, что еще хочешь сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить.

Ш.Бюлер говорит об этой стадии как о начале старения; она отмечает, что решающим фактором здесь является приближающийся конец или реальность ухода на пенсию. Этот период она обозначает как « трудный возраст душевного кризиса».

Годы жизни человека от 55 до 65 лет является предпенсионными (Д.Бромлей), и характеризуются как период очевидного упадка физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных потенций и интересов. Вместе с тем, эти годы сензитивны для наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от рутинных занятий.

Кризис может быть преодолен и преодолевается многими людьми, когда они понимают роль и место своей деятельности в историческом и общественном прогрессе и не только смиряются с необходимостью прогресса, обновления профессиональной деятельности, прихода новых людей, но и сами включаются в процесс созидания нового, используя все свое влияние общественного и профессионального положения.

Необходимо в этот период человеку преодолеть **3 подкризиса**:

1. **Переоценка собственного Я**, помимо его профессиональной роли, которая у многих людей вплоть до их ухода на покой остается главной.

2. **Осознание факта ухудшения здоровья и старения тела**, что дает человеку возможность выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие.

3. В результате третьего кризиса у человека исчезает **самозабоченность**, и теперь он без ужаса может принять мысль о смерти.

Современная **старость** не такая как в древности, или средние века. Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке – 18-20 лет; во времена Римской империи – 23 года; В средние века – 35 лет; а 19 веке – 44 года, в 70 – х годах 20 века – 68-72 года.

Начиная с мифологической архаики, человечество сравнивает **мир детства и мир старости**.

Говоря о детстве его характеризуют как начало жизни «заря», детский организм пластичен, ребенок отделен от общества институтами социализации.

Старости характеризуют как конец «закат», стареющий организм ригиден, человек пожилого возраста отделен от общества институтом социального обеспечения старости.

Старость и социально и хронологически совпадает с выходом человека на пенсию. Уход на пенсию составляет центральный момент ситуации развития в период старости. Потеря социально значимого места сопряжены с потерей источников социально-психологических стимуляций, с разрывом сложившихся профессиональных и межличностных отношений. Сужается круг общения человека, что в свою очередь приводит к изменениям в его личности.

Выход на пенсию сопровождается значительным ухудшением материального положения. Материальная ограниченность или зависимость от своих детей вызывает ряд негативных психологических переживаний.

Процесс старения неоднороден. Выделяют 3 градации периода геронтогенеза.

1. Пожилой возраст (60-74 для мужчин, 55-74 для женщин);
2. Старческий возраст (75-90);
3. Долгожители (свыше 90 лет).

На молекулярном уровне, когда человек стареет, происходят изменения биохимической структуры организма, снижается интенсивность углеродного, жирового и белкового обмена веществ, уменьшается способность клеток осуществлять окислительно-восстановительные процессы, что приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада (субметаболитов уксусной, молочной кислоты, аммиака).

На уровне функциональных систем также наблюдается увеличение и разрастание соединительной ткани в сосудах, почках, скелетных мышцах. В состав соединительной ткани входят белки, коллаген, эластин, которые изменяясь в старости, становятся химически инертны. Это вызывает кислородное голодание, ухудшение питания и гибель специфических клеток различных органов, что и приводит к разрастанию соединительной ткани. Отрицательные сдвиги происходят в сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной и нервной систем организма.

В определенной отношении большинство процессов индивидуальной жизни к 62-70 годам обретают устойчивый характер, что и порождает переживание «завершенности жизни».

Человек готов к тому, что дальше начинается спад душевных сил и физических возможностей.

Участие самой личности в создании собственного здорового образа жизни способствует сохранности ее индивидуальной организации и регуляции дальнейшего психического развития.

Усиление противоречивости и неравномерности заметно и в функционировании психических процессов.

Начиная с 40 лет постепенно снижается громкостная слуховая **чувствительность** в высокочастотном диапазоне (4000-6000 Гц.).

С 25 – 80 лет снижаются разные виды цветовой чувствительности. К 50 годам снижается чувствительность к зеленому. На красный и синий цвета чувствительность падает значительно быстрее.

Исследования **памяти** показали, что в период после 70 лет страдает механическое запоминание, а лучше всего сохраняется логическая

память. Основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи.

На работу психических функций в старости влияет трудовая деятельность, осуществляемая человеком, т.е. она приводит к сенсбилизации включенных в нее функций, и тем самым способствует их сохранности.

Душевное здоровье современного человека определяется его вовлеченностью в общение. Отсутствие контактов с обществом способно вызвать у стариков эмоциональные изменения: упадок сил, пессимизм, беспокойность и страх перед будущим. После 60 лет постепенно приходит осознание социального отчуждения стариков от последующих поколений. Многие старики живут с ощущением ненужности, брошенности, бояться быть обузой.

У людей преклонного возраста постепенно изменяется **мотивационная сфера** немаловажным фактом является отсутствие необходимости ежедневно трудиться, выполнять принятые на себя обязательства.

Изменение хода развития в геронтогенезе зависят от степени зрелости человека как личности и субъекта деятельности. Огромную роль здесь играют образование и род занятий.

Новообразованиями пожилого возраста являются:

1. Чувство принадлежности к группе.
2. Чувство, что «здесь ты дома» - личностный комфорт во взаимодействии с людьми.
3. Вера в других – чувство, что в каждом человеке есть что-то хорошее.
4. Оптимизм – чувство, что мир можно сделать лучшим местом для жизни.

Для любого социума специальной задачей является организация времени стареющих поколений. Во всем мире этому служат не только службы социальной помощи (хосписы, приюты для престарелых), но и специально создаваемые социальные институты образования взрослых, новые формы досуга, системы организации свободного времени стареющих.

Литература по курсу «Психология развития»

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: ИЦ «Академия», 1997. – 704 с.
2. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. - М., 1994.
3. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. - М.,1991.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды: В 2 т. Т.1. - М.: Педагогика, 1980. С.16-178.
6. Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец: О развитии и воспитании ребенка первого года жизни. - СПб., 1999.
7. Анцыферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категория материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. - М., 1988. С.22-56.
8. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? //Психол.журнал. 1994. № 3.
9. Асеев В.Г. О динамике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. - М., 1978. С.21-38.
- 10.Асмолов А.Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров. - М.,1996.
- 11.Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. - М., 2000. С.16, 40-42.
- 12.Балтес Р.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни. //Психологический журнал. Т. 15, №1, 1994. С. 60-80.
- 13.Бандура А. Теория социального научения. - СПб., 2000. С.28.
- 14.Бауэр Т. Психическое развитие младенца. - М.,1979.
- 15.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М. 1968.
16. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск.ун-та. Сер.14. Психология. 1980. № 2. С.3-13.
- 17.Брушлинский А.В. Проблема развития и психология мышления // Принцип развития в психологии. - М., 1978. С.38-63.
- 18.Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. - Минск, 1997. – 160 с.
- 19.Волкова Т.Н. Социальные и психологические проблемы старости. //Вопросы психологии. 2005. № 2. С.118-126.
- 20.Выготский Л.С.Проблема возраста //Собр.соч.: В 6 т. Т.4. - М., 1983. С.244-269.
- 21.Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Психология развития: Хрестоматия. - СПб., 2001. С.68-75.

- 22.Выготский Л.С.Младенческий возраст //Собр.соч.: В 6 т. Т.4. С.269-271.
- 23.Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 1978.
- 24.Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. - 45 с.
- 25.Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. - М.,1996. С.13.
- 26.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
- 27.Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.,1994.
- 28.Кле М. Психология подростка. - М., 1990.
- 29.Кон И.С. Психология ранней юности. - М.,1989.
- 30.Коул М. Культурно - историческая психология. - М.,1997.
- 31.Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.
- 32.Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. С.13-60, 90-120.
- 33.Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. - Калуга, 1994. С.77.
- 34.Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры // Проблемы развития психики. - М., 1981. С.481-509.
- 35.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.,1986. С.11-38, 76-103.
- 36.Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. - М., 1976. С.156-166.
- 37.Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
- 38.Мясоед П.Я. Системно-деятельностный подход в психологии развития //Вопросы психологии. 1999. №5. С. 90-100.
- 39.Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна, 1995.
- 40.Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. – 360 с.
- 41.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб., 1997. С.11-37.
- 42.Пиаже Ж. Избранные психологические труды – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
- 43.Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. Психол. 1998. № 2.
- 44.Поддъяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. - М., 1996.
- 45.Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1996. С.383.

46. Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990.
47. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1987. С.46-55.
48. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории и истории. - М., 1997.
49. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1987.
50. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Средняя зрелость / Под ред. Б.Г. Ананьева. - М., 1977.
51. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб., 2000.
52. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.
53. Ремшмидт Х. подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994.
54. Сергиенко Е.А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал. Том 11, №1, 1990. С. 150-160.
55. Сергиенко Е.А. Статическое и динамическое в зрительном мире младенца // Вопросы психологии. 1986. №4. С.163-169.
56. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека // Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.
57. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. - М., 1999.
58. Толстых А.В. Возрасты жизни. - М., 1988. С.172.
59. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М., 1999.
60. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного: Сб. произв. / Сост. М.Г. Ярошевский. - М., 1990. С.123-202.
61. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 2000. С.28.
62. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. Лето. 1999. С.27-41.
63. Шихи Г. Возрастные кризисы. - СПб., 1999. С.41-42.
64. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Ленато, АСТ, 1996. – 592.
65. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.: «Академия», 2001. – 144с
66. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников // Избр. псих. труды. - М., 1989.

Приложение 1. Образовательная программа по курсу «Психология развития»

Цель курса – способствовать овладению студентами истории и современного состояния психологии развития; понятийным аппаратом описания психического развития человека, закономерностей и особенностей его развития.

Задачи курса

- ознакомить студентов с ключевыми проблемами психического развития человека, с мировоззренческими и методологическими подходами к их решению, определить объяснительные категории, выделить закономерности и особенности развития психологии человека.
- сформировать у студентов представление о современном состоянии науки о психическом развитии человека (возрастной психологии), оценить значение концепций и современных направлений исследования для психологии развития и возрастной психологии.
- Раскрыть онтологическую картину процесса развития человеческой субъективности, систему категорий и понятий, воспроизводящих ход психического развития.
- Представить обобщенную картину развития внутреннего мира человека от рождения до последних дней его жизни, уделяя особое внимание описанию закономерностей и характера перехода с одного этапа психологического развития на другой, механизмам смены ступеней и периодов развития субъективности человека.
- Рассмотреть нормы психического развития на основных этапах становления человеческой субъективности, указав наивысшие возможности достижения в каждой возрастной группе, индивидуально – психологические особенности развития, отклонения от норм.

Место курса в профессиональной подготовке выпускника

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых психология развития и возрастная психология занимает особое место, поскольку связана с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно меняющегося во времени человека. Студенты в ходе изучения дисциплины «психология развития и возрастная психология» изучают не только возрастные этапы человеческого онтогенеза, но и рассматривают разнообразные процессы макро – и микрopsихического развития.

В профессиональной подготовке выпускника основополагающими являются знания и умения, позволяющие описывать, объяснять, прогнозировать процессы развития.

Практическое применение знаний студентами по психологии развития и возрастной психологии связано с решением основных задач: ориентация в жизненном пути; определение условий развития и изменений; прогноз стабильности и изменчивости свойств личности, планирование коррекционных мероприятий и оценка коррекции развития

Требования к уровню освоения содержания курса

Студенты должны иметь представление:

- Об основных закономерностях развития человека;
- О механизмах психического развития в отдельные периоды жизни;
- О закономерностях развития различных видов деятельности, развития сознания, эмоций, чувств, познавательной деятельности;

Студенты должны знать:

- Основные подходы к пониманию и объяснению процессов и явлений психического развития человека, сформировавшиеся в истории зарубежной и отечественной психологии;
- Основные направления теоретических поисков в современной отечественной психологии развития;
- Подходы к построению периодизации психического развития;
- Возрастные нормы психического развития;
- Индивидуальные варианты развития.

Студенты должны уметь:

- Работать с теоретическим содержанием курса: анализировать, обобщать, делать выводы в рамках теоретических конструкций;
- Уметь анализировать и оценивать педагогические ситуации, используя теоретико – методологические схемы и понятия;
- Организовывать совместную с ребенком деятельность и общение.

Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего часов	Семестр
Общая трудоемкость дисциплины	180	VI-VII
Аудиторные занятия	74	VI
Лекции	42	VI
Семинары	32	VI
Практические занятия		
Самостоятельная работа	86	VI-VII
Вид итогового контроля	Зачет	IV
Аудиторные занятия	20	VII
Лекции	8	VII
Семинары	12	VII
Практические занятия		
Курсовая работа		
Самостоятельная работа		
Вид итогового контроля	Экзамен	VII

Учебно-тематический план аудиторных занятий

6 семестр

№ п/п	Название модулей и тем дисциплины	Лекц.	Сем.	Пр.
1.	<i>Раздел 1. Введение в основные проблемы психологии развития. Методологические, методические и понятийные основы психологии развития.</i>	8	6	
2.	Тема 1. Предмет психологии развития. Теоретические и практические задачи психологии развития.	2	2	
3.	Тема 2. Проблема детерминации психического развития. Основные категории психологии развития.	2	2	
4.	Тема 3. Периодизация развития.	2		
5.	Тема 4. Методы исследования в психологии развития	2	2	
6.	<i>Раздел 2. Основные концепции психического развития человека в зарубежной психологии.</i>	16	10	
7.	Тема 5. Становление зарубежной возрастной психологии	2		
8.	Тема 6. Нормативный подход к психическому развитию ребенка	4	2	
10.	Тема 7. Социологический подход к изучению психического развития человека.	2	2	

11.	Тема 8. Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход.	2	2	
12.	Тема 9. Теория психосоциального развития личности Э.Эриксона.	2		
13.	Тема 10. Бихевиористские теории социального научения	2	2	
14.	Тема 11. Психическое развитие как развитие интеллекта. Операциональная концепция интеллекта Ж.Пиаже.	2	2	
15.	<i>Раздел 3. Основные закономерности психического развития человека в отечественной психологии.</i>	10	8	
16.	Тема 12. Культурно – исторический подход Л.С.Выготского к пониманию психического развития.	4	4	
17.	Тема 13. Основания и схемы периодизации психического развития в работах отечественных психологов.	2	2	
18.	Тема 14. Проблема движущих сил психического развития человека.	4	2	
19.	<i>Раздел 4. Онтогенетическое психическое развитие человека: от рождения до младшего школьного возраста.</i>	8	8	
20.	Тема 15. Психологические особенности младенца.	2	2	
21.	Тема 16. Развитие психики в раннем возрасте.	2	2	
22.	Тема 17. Развитие психики в дошкольном возрасте.	2	2	
23.	Тема 18. Младший школьный возраст	2	2	
24.	Зачет	Всего в полугодии		
		42	32	

5 семестр

№ п/п	Название модулей и тем дисциплины	Лекц.	Сем.	
25.	<i>Раздел 5. Онтогенетическое психическое развитие человека: от подросткового до пожилого возраста</i>	8	12	
26.	Тема 19. Психологические особенности подростка.	2	2	
27.	Тема 20. Психология юношеского возраста.	2	2	
28.	Тема 21. Психологическая характеристика периодов взрослости.	2	4	
29.	Тема 22. Психологическая характеристика пожилого возраста и старости.	2	4	
30.	Экзамен	Всего в полугодии		
		8	12	

Содержание образовательной программы по курсу «Психология развития»

Раздел 1. Введение в основные проблемы психологии развития.

Методологические, методические и понятийные основы психологии развития.

Тема 1. Предмет психологии развития. Теоретические и практические задачи психологии развития.

Объект и предмет психологии развития. Разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология). Детская психология как важнейшая составная часть возрастной психологии. Теоретические и практические задачи возрастной психологии и психологии развития.

Семинар 1. Актуальные проблемы и задачи психологии развития и возрастной психологии

Вопросы:

1. Принцип развития в современной философии, методологии и психологии.
2. Актуальные проблемы психологии развития.
3. Задачи психологии развития в современном обществе.
4. Сравните определение предмета психологии развития в работах ведущих отечественных и зарубежных психологов

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. - М., 1978.
2. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. - М., 2000.
3. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в философии // Вопросы философии, 1980, №12.

4. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии, 1998, №:6

Тема 2. Проблема детерминации психического развития.

Противоречие как движущая сила развития. Развитие как единство процессов дифференциации и интеграции. Проблема направленности развития. Роль биологических и социальных факторов в развитии. Нativизм Ж.Ж.Руссо. Преформированный и неформированный типы развития. Понятие «развитие». Количественный и качественный аспекты процессов развития. Различие понятий развитие и созревание. Особенности процесса развития. Нормативное и индивидуальное психическое развитие.

Семинарское занятие 2. Основные категории психологии развития.

Вопросы:

1. Содержание понятия «развитие»
2. Основные категории психологии развития.
3. Категория возраста.
4. Неравномерность и гетерохронность развития.
5. Кризисы развития.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Анцыферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категория материалистической диалектики в психологии // Под ред. Л.И. Анцыферовой. - М., 1988. С.22-56.
2. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. - М., 2000.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч.: В 4 т. Т.4. М., 1983. С.244-269.
4. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии, 1998, № 6.

Тема 3. Периодизация развития

Протяженность развития во времени. Проблема периодизации развития. Периодизация Л.С.Выготского.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч.: В 4 т. Т.4. М.,1983. С.244-269.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.

Тема 4. Методы исследования в психологии развития

Основные методы психологии развития и возрастной психологии. Необходимые условия научного наблюдения. Трудность использования метода объективного наблюдения. Разновидности метода наблюдения. Ценность метода. Эксперимент как метод эмпирического исследования. Его виды. Констатирующая и формирующая стратегии исследования. Вспомогательные методы исследования. Сравнительные методы исследования в психологии развития: близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс – культурный. Социологические методики. Схемы организации эмпирического исследования. Метод срезов. Поперечные и продольные срезы.

Семинарское занятие 3. Становление психологии развития человека

Вопросы:

1. Дневники наблюдений – начало детской психологии.
2. Развитие экспериментальной детской психологии.
3. Развитие сравнительной психологии.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.

3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. -360 с.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.

Раздел 2. Основные концепции психического развития человека в зарубежной психологии.

Тема 5. Становление зарубежной возрастной психологии

Становление зарубежной возрастной психологии. Систематическое изучение детского развития. Корни биогенетического подхода в психологии. Теория рекапитуляции С. Холла.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - 360 с.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.

Тема 6. Нормативный подход к психическому развитию

Теория созревания А.Гезелла. Теория преформизма К.Бюлера. Представление о трех ступенях детского развития в связи с развитием переживания удовольствия. Теория конвергенции двух факторов (наследственности и среды) В.Штерна.

Семинарское занятие 4. Теории развития эндогенного и экзогенного направления

Вопросы:

1. Ранние теории созревания.
2. Теория трех ступеней К.Бюлера.
3. Теория развития А.Буземана.
4. Нормативный подход к исследованию развития (теории А.Гезелла, Л.Термена).

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Карандашев Ю.Н. Психология развития. - Минск, 1997.
2. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - 360 с.
4. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.

Тема 7. Социологический подход к изучению психического развития человека.

Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе (Э.Дюркгейм, П.Жане). Французская генетическая психология (А.Валлон, Р.Заззо). Роль социокультурных факторов в психическом развитии ребенка (М.Мид, Ф.Боас). Межкультурные исследования познавательного развития детей (Д.Брунер).

Семинарское занятие 5. Проблемы социализации

Вопросы:

1. Социализация и воспитание.
2. Социализация детей в меняющемся мире.
3. Материнство и отцовство как элементы социализации.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Дюркгейм Э. Социология образования. - М., 1996.
2. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.:Наука, 1988.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
4. Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - 360 с.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.

Тема 8. Психическое развитие как развитие личности:

психоаналитический подход.

Психическое развитие с позиций классического психоанализа З.Фрейда. Периодизация возрастного развития З.Фрейда. Основное содержание стадий психосексуального развития. Ценность психоаналитической концепции. Развитие классического психоанализа в работах А.Фрейд.

Семинарское занятие 6. Трактовка развития в психоанализе

Вопросы:

1. Классический психоанализ З.Фрейда и его трактовка стадий развития.
2. Формирование детского психоанализа.
3. Развитие концепции З.Фрейда в работах А.Фрейд.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - 360 с.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.
5. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. - М., 1993.
6. Фрейд З. Введение в психологию. Лекции. - М., 1991.

Тема 9. Теория психосоциального развития личности

Э.Эриксона.

Основные понятия и психосоциальные стадии развития личности в эпигенетической концепции Э.Эриксона. Групповая идентичность, эгоидентичность. Соотношение процессов социальной, биологической и психической организации в развитии человека. Описание содержания стадий развития как кризисов идентичности. Содержание аспектов формирования идентичности на каждой стадии развития.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Анциферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Э.Эриксона / Принцип развития в психологии. - М., 1978.
2. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.

3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. -360 с.
4. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.
6. Э.Эриксон. Детство и общество. - СПб.: Ленато, 1996. – 592 с.

Тема 10. Бихевиористские теории социального научения

Понимание процесса психического развития как процесса адаптации в бихевиоризме (Дж.Уотсон, Э.Торндайк). Диадический принцип изучения детского развития в концепции Р.Сирса. Теория социального научения А.Бандуры.

Семинарское занятие 7. Теории социального научения

Вопросы:

1. Теория Б.Скиннера.
2. Теория развития С.Бижу и Д.Баера.
3. Теория Р.Сирса.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб.. 2001.

Дополнительная литература:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. -360 с.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.

Тема 11. Психическое развитие как развитие интеллекта.

Операциональная концепция интеллекта Ж.Пиаже.

Основные направления исследований интеллектуального развития ребенка Ж.Пиаже. Исходные принципы и ключевые понятия теории Ж.Пиаже. Критический анализ представлений Ж.Пиаже Л.С.Выготским. Ассимиляция и аккомодация как две стороны процесса адаптации. Схема действия, группировка, операция. Развитие операционального интеллекта и стадии интеллектуального развития человека. Сенсомоторный период развития интеллекта, его особенности и стадии. «Задачи Пиаже». Формальный интеллект, его особенности и развитие. Развитие основных положений теории Ж.Пиаже и их критика в современной психологии.

Семинарское занятие 8. Когнитивное направление в психологии развития

Вопросы:

1. Теория Ж.Пиаже.
2. Теория морального развития Л.Колберга.
3. Развитие как решение задач.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М., 2001.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - 360 с.
3. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1981.
4. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: - М.: Аспект Пресс, 2005.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М., 2000. – 416 с.
6. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. - М., 1967.

Раздел 3. Основные закономерности психического развития человека в отечественной психологии.

Тема 12. Культурно – исторический подход Л.С.Выготского к пониманию психического развития.

Теория культурно – исторического развития психики Л.С.Выготского. Социально – опосредованный характер психического развития человека. Понятие о развитии высших психических функций. Отличительные признаки высших психических функций. Проблема обучения и развития в работах Л.С.Выготского. Понятие «зоны ближайшего развития». Актуальный и потенциальный уровень развития. Проблема исторического происхождения возрастных периодов. Детство как культурно – исторический феномен. Категория «психологический возраст». Проблема периодизации детского развития в работах Л.С.Выготского. Понятия «социальная ситуация развития», «возрастные новообразования». Источники, движущие силы и условия психического развития. Закономерности детского развития. Представление о стабильных и критических возрастах в развитии, понимание значения кризисов в психическом развитии ребенка. Проблема сензитивных периодов.

Семинарское занятие 9 - 10. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов.

Вопросы:

1. Становление русской возрастной психологии (Пирогов Н.И., Ушинский К.Д., Вессель Н.Х., Лесгафт П.Ф., Сикорский И.А., Каптерев П.Ф.).
2. Развитие возрастной психологии в начале XX века.
3. Марксистская перестройка психологии развития (Челпанов Г.И., Корнилов К.Н., Басов М.Я., Блонский П.П.).
4. Проблема обучения и развития в работах Л.С.Выготского.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.:ИЦ «Академия», 1997. – 704 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: «Смысл», 2005. – 1136 с.

Дополнительная литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М., 1994.

3. Коул М. Культурно - историческая психология. - М., 1997.
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
5. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна, 1995.
6. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории и истории. - М., 1997.

Тема 13. Основания и схемы периодизации психического развития в работах отечественных психологов.

Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б.Эльконина. Определение и содержание понятий «социальная ситуация развития», «ведущая деятельность», «основные новообразования». Понятие «со – бытийной общности» и периодизация в теории общего психического развития человека В.И.Слободчикова и Г.А.Цукерман. Периодизация и детерминанты развития личности в концепции А.В.Петровского.

Семинарское занятие 11. Периодизации психического развития в отечественной психологии.

Вопросы:

1. Периодизация психического развития в детстве Д.Б.Эльконина.
2. Периодизация развития личности в онтогенезе Д.И.Фельдштейна.
3. Современное состояние проблемы периодизации отечественной психологии.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.:ИЦ «Академия», 1997. – 704 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: «Смысл», 2005. – 1136 с.

Дополнительная литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М., 1994.
3. Коул М. Культурно - историческая психология. - М.,1997.
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
5. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна, 1995.
6. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории и истории. - М., 1997.

7. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1987.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М., 1999.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.: «Академия», 2001. – 144 с.

Тема 14. Проблема движущих сил психического развития человека.

Проблема движущих сил психического развития в отечественной психологии. Роль деятельности в психическом развитии ребенка (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев). Содержание и структура деятельности как основные детерминанты психического развития. Понятие ведущей деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец). Психическая деятельность как интериоризация внешней, предметной деятельности субъекта. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин). Роль общения в психическом развитии детей (М.И.Лисина).

Семинарское занятие 12. Культурно-историческое направление в современной психологии развития

Вопросы:

1. Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А.Н.Леонтьева.
2. Теория развития личности Л.И.Божович.
3. Модель развития общения М.И.Лисиной.
4. Теория персонализации В.А.Петровского.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.:ИЦ «Академия», 1997. – 704 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: «Смысл», 2005. – 1136 с.

Дополнительная литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М., 1994.
3. Коул М. Культурно - историческая психология. - М., 1997.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. С.11-38, 76-103.
5. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.

6. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна, 1995.
7. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы, теории и истории. - М., 1997.
8. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. - М.,1987.
9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М.,1999.
- 10.Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.: «Академия», 2001. – 144 с.

**Раздел 4. Онтогенетическое психическое развитие человека:
возрастные ступени.**

Тема 15. Психологические особенности младенца.

Характерные особенности периода новорожденности. Методы исследования психики новорожденного. Безусловные рефлексы младенца: рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма; защитные и ориентировочные рефлексы; атавистические рефлексы. Биологическая беспомощность новорожденного и ее значение для развития. Первые формы взаимодействия ребенка и взрослого (ротное внимание, социальная улыбка). «Комплекс оживления» как основное новообразование периода новорожденности. Условия возникновения, структура и генезис. Ведущая деятельность и ее развитие в младенческий период. Проблема депривации, явление «госпитализма». Становление предпосылок речи. Формирование зрительного и слухового восприятия в процессе развития форм общения ребенка с взрослыми. Созревание центральной нервной системы, обучение и психическое развитие на первом году жизни. Понятие о кризисе одного года, его проявления и сущность.

Семинарское занятия №13. Развитие ребенка первого года жизни.

Вопросы:

1. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте.
2. Развитие общения и речи на первом году жизни ребенка.
3. Развитие сенсорных и моторных функций младенца.
4. Развитие двигательных функций младенцев и их действий с предметами.
5. Основное новообразование младенческого возраста.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.

3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. - М., 1994.
2. Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец: О развитии и воспитании ребенка первого года жизни. - СПб., 1999.
3. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. - М., 1985. С.19-25.
4. Выготский Л.С. Младенческий возраст //Собр.соч.: В 6 т. Т.4. С.269-271.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
6. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. С.30-46.

Тема 16. Развитие психики в раннем возрасте.

Общая характеристика социальной ситуации развития в раннем возрасте. Особенности общения ребенка раннего возраста со взрослыми. Предметно-манипулятивная деятельность – ведущая деятельность ребенка раннего возраста. Зарождение новых видов деятельности (игра, рисование, лепка, конструирование). Этапы развития предметной игры ребенка, его изобразительной деятельности. Ранние формы наглядно – действенного мышления. Речь – как важнейшее приобретение развития, основное средство познания. Особенности развития активной речи ребенка в период овладения речью (М.Г.Елагина, М.И.Лисина). Усваивание грамматического строя родного языка. Неблагоприятные ситуации для развития речи. Главные направления усилий по активизации речи ребенка. Развитие мышления и речи в раннем детстве. Психологические новообразования раннего детства. Понятие о «кризисе трех лет», «семизвездье симптомов» - свидетельство наступления кризиса трех лет (Л.С.Выготский). Психологическая сущность кризиса.

Семинарское занятие № 14. Закономерности развития психики ребенка в период раннего детства.

Вопросы:

1. Основные закономерности и стадии развития предметных действий в раннем возрасте (Д.Б.Эльконин).
2. Основные закономерности развития восприятия.
3. Особенности развития первых детских обобщений и суждений (Л.С.Выготский).

4. Развитие речи.
5. Новые направления руководства психическим развитием в раннем детстве (движение «Сознательное родительство», система воспитания Б.П.Никитина, раннее обучение).
6. Психологические особенности кризиса трех лет.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. -М., 1996. С.13.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999.
4. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. - Минск, 1997.

Тема 17. Развитие психики в дошкольном возрасте.

Общая характеристика социальной ситуации развития в дошкольном возрасте. Сущность закона развития игры. Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста. Главные линии влияния игры на развитие психики. Продуктивные виды деятельности дошкольника. Элементы трудовой и учебной деятельности. Их роль в развитии личности дошкольника, формирования направленности на результат, новые мотивы, трудоспособность. Развитие образных форм познания окружающего мира (восприятие, образное мышление, воображение). Наглядно – образное мышление – как основное новообразование дошкольного возраста. Особенности развития наглядно – образного мышления. Современная отечественная система сенсорного воспитания. Система сенсорных эталонов. (А.В.Запорожец). Овладение наглядным моделированием. Формирование начальных форм словесно – логического мышления. Детское экспериментирование (Л.А.Венгер). Развитие речи как средства коммуникации, перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения. Развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи. Развитие памяти. Проблема формирования произвольной и опосредованной памяти. Соотношение произвольной и произвольной памяти. Особенности внимания. Развитие воображения (В.В.Давыдов). Сущность познавательного и аффективного

воображения. Особенности общения дошкольника со взрослыми (М.И.Лисина). Развитие общения со сверстниками. Формирование детского коллектива и его роль в развитии личности ребенка. Основные психологические новообразования дошкольного детства. Развитие мотивационно – потребностной сферы ребенка. Возникновение первичных этических инстанций. Начало формирования иерархии мотивов. Феномен «горькой конфеты» (А.Н.Леонтьев). Развитие произвольности поведения и готовность выполнять общественно значимую деятельность. Признаки наступления кризисного периода. Основные формы помощи ребенку.

Семинарское занятие № 15. Развитие ребенка дошкольного возраста

Вопросы:

1. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста.
2. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры. Структура сюжетно – ролевой игры (Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев).
3. Познавательное развитие детей-дошкольников (память, восприятие, мышление, речь, воображение).
4. Основные психологические новообразования (новые мотивы поведения, картина мира, произвольность, самосознание, самооценка).
5. Характеристика кризиса дошкольного детства.
6. Психологические предпосылки готовности ребенка к обучению в школе.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. - Минск, 1997.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: Хрестоматия. - СПб., 2001. С.68-75.
4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. - М.,1996. С.13.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

6. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры // Проблемы развития психики. - М., 1981. С.481-509.
7. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. - М., 1996.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999.

Тема: Младший школьный возраст

Общая характеристика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте. Проблема психологической готовности к школьному обучению (личностная, интеллектуальная, двигательная готовность; уровень развития предпосылок учебной деятельности). Адаптация ребенка к школе. Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Содержание обучения как основной источник умственного развития в школьном возрасте. Проблема формирования теоретического мышления в начальной школе (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Формирование внутренней познавательной мотивации, теоретического интереса к учебной деятельности. Структура учебной деятельности (учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки). Развивающее обучение как альтернатива традиционному подходу. Теория планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин). Роль ученического коллектива в развитии личности учащихся. Особенности восприятия и внимания младшего школьника. Развитие наблюдательности. Память младшего школьника: пути повышения эффективности. Развитие личности в младшем школьном возрасте. Развитие мотивационно – потребностной сферы и самосознания ребенка. Особенности развития эмоционально – волевой сферы. Особенности усвоения моральных норм и правил поведения. Зависимость уровня новообразований младшего школьника от организации и содержания ведущей учебной деятельности.

Семинарское занятие № 16. Развитие ребенка младшего школьного возраста.

Вопросы:

1. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте.
2. Основные приобретения в развитии младшего школьника (особенности восприятия, памяти, мышления, внимания).
3. Развитие самопознания и личностной рефлексии.
4. Феноменология и психологическая природа предпубертативного кризиса (К.Н.Поливанова).

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.
4. Психическое развития младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1990.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников // Избр.псих.труды. - М., 1989.

Тема 19. Психологические особенности подростка.

Общая характеристика социальной ситуации развития в подростковый период. «Чувство взрослости» как основное психологическое новообразование подросткового возраста. Виды взрослости. Особенности протекания «подросткового кризиса». Роль анатомо – физиологических изменений и полового созревания на личность подростка. Половая идентификация подростков. Я-концепция как новый уровень самосознания. Закономерности развития личности подростка в трудах зарубежных (С.Холл, К.Левин, З.Фрейд, А.Фрейд, Э.Эриксон) и отечественных (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгуновой, Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман) ученых. Ведущая деятельность в подростковом возрасте (Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн). Основное противоречие и главная потребность подросткового периода. Коллектив сверстников и взаимодействие в нем как моделирование отношений взрослых членов общества. Становление нового типа взаимоотношений со взрослыми. Характеристика поведения в подростковом возрасте. Критерии патологичности поведенческих реакций подростков. Формирование стратегий преодоления проблем и трудностей. Опосредованность, осознанность и произвольность как основные показатели развития познавательных процессов. Качественное улучшение основных параметров внимания. Овладение способами организации памяти. Развитие самостоятельности мышления, переход к инициативной познавательной активности. Развитие личности и кризис перехода к юности. Интересы в психологическом развитии подростка (Л.С.Выготский, Л.И.Божович).

Формирование направленности личности, умения делать нравственный выбор к концу подросткового возраста.

Семинарское занятие № 17. Психология подросткового возраста

Вопросы:

1. Проблема ведущей деятельности в подростковом возрасте.
2. Специфические особенности психики подростков.
3. Основные закономерности формирования самосознания.
4. Проблема формирования профессиональной направленности.
5. Психологические новообразования подросткового возраста.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
2. Кле М. Психология подростка. - М., 1990.
3. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1987.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб., 2000.
5. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. - М., 1999.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

Тема 20. Психология юношеского возраста

Социальная ситуация развития. Профессиональное самоопределение как ведущая деятельность в ранней юности. Содержание психологической готовности к самоопределению. Психологические особенности выбора профессии. Индивидуальная направленность и избирательность интересов. Развитие познавательных стратегий. Развитие специальных способностей. Психологические особенности юношеского возраста. Выстраивание жизненной перспективы. Развитие самосознания и «Я – концепции» у молодых людей. Задачи самосовершенствования. Особенности эмоциональной жизни. Индивидуализация и интимизация внутреннего мира в юношеском возрасте.

Семинарское занятие 18. Юность в контексте жизненного пути личности

Вопросы:

1. Проблема перехода от подросткового возраста к юношескому возрасту в отечественной и зарубежной психологии.
2. Особенности мышления и памяти старшеклассников.
3. Пути развития научного мировоззрения.
4. Проблема смысла человеческой жизни.
5. Юношеская дружба как пространство интеграции собственной личности.
6. Любовь в юношеском возрасте.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., 1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 1999.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989.
3. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1996. С.383.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб., 2000.
5. Ремшмидт Х. подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

Тема 21. Психологическая характеристика периодов взрослости.

Понятие взрослости и критерии достижения взрослости. «Взрослость» и «зрелость». Главные линии развития человека средних лет в теории Э.Эриксона, А.Маслоу, Г.Олпорт. Проблема периодизации развития взрослой личности (К.Бюллер, Уотеринг). Хронологические рамки периодов взрослости. Особенности социальной ситуации развития в период зрелости. Формы участия в общественной жизни. Значение собственной активности в профессиональной деятельности для развития человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Труд как ведущий тип деятельности. Индивидуальные и половые различия в характере физического,

умственного и социального развития. Развитие личности в период взрослости. Молодость как период взросления. Условия перехода к зрелости. Основные психологические задачи периода молодости. Построение близких отношений и формирование собственного стиля жизни. Характеристика кризиса 30 лет. Феномен «акме». Общественно – полезный труд как ведущая деятельность зрелого возраста. Творчество и продуктивность как основные условия развития личности в период взрослости. Характеристика межличностных, супружеских и родительско – детских отношений в период взрослости. Период стабилизации и максимальных социальных достижений. Характеристика профессионального развития. Особенности развития семейных отношений. Механизмы развития психических функций. Динамика познавательных функций.

Семинарские занятия 19-20. Закономерности развития в молодые и зрелые годы.

Вопросы:

1. Вступление в эпоху самостоятельной жизни.
2. Закономерности развития в молодые годы.
3. Основные приобретения в развитии молодых людей.
4. Феноменология кризиса молодости.
5. Закономерности развития взрослого человека.
6. Характеристика кризиса 40 лет.
7. Особенности психофизиологического и познавательного развития в период взрослости.
8. Закономерности развития в стадии зрелости.
9. Основные итоги развития в зрелом возрасте.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность. Взреление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. - М.,1991.
2. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск.ун-та. Сер.14. Психология. 1980. № 2. С.3-13.
3. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. - Калуга, 1994. С.77.
4. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. Психол. 1998. № 2.
5. Толстых А.В. Возрасты жизни. - М.,1988. С.172.
6. Шихи Г. Возрастные кризисы. - СПб., 1999. С.41-42.

Тема 22. Психологическая характеристика пожилого возраста и старости.

Старость как биосоциопсихологическое явление. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем. Старость как биологическая проблема. Старость как социальная проблема. Когнитивные теории старения. Комплексные теории старения. Периодизация старения. Смена общественной позиции, выход на пенсию. Сохранение себя как личности, как индивида. Специфика самоопределения и деятельности на этапах старости (Н.С.Пряжников). Критика теории инволюции. Типы личностной позиции в период поздней взрослости. Характеристика мотивационно – потребностной сферы пожилых людей. Особенности «Я-концепции» в позднем возрасте. Физиологические изменения деятельности центральной нервной системы. Способы компенсации когнитивных и мнемических трудностей в пожилом возрасте. Старость как социальная проблема.

Семинарские занятия 21-22. Закономерности развития пожилого человека.

Вопросы:

1. Общая характеристика периода старения и старости.
2. Проблема возрастных границ старости.
3. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости.
4. Личностное развитие в поздние периоды жизни.
5. Особенности познавательной сферы людей пожилого возраста.
6. Проблема одиночества.
7. Личностные новообразования в старости.
8. Факторы долголетия.

Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.,1997.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
3. Реан А.А. Психология развития человека: Младенчество. Детство. Юность.Взросление. Старость (полный курс психологии развития). - СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. - М.,1991.
2. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? //Психол.журнал. 1994. № 3.
3. Балтес Р.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни. //Психологический журнал. Т. 15, №1, 1994. С. 60-80.

4. Висьневска-Рошковская К. Новая жизнь после шестидесяти. - М., 1989. С.259-260.
5. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. - Калуга, 1994. С.77.
6. Толстых А.В. Возрасты жизни. - М.,1988. С.172.
7. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте //Психология зрелости и старения. Лето. 1999. С.27-41.
8. Шихи Г. Возрастные кризисы. - СПб., 1999. С.41-42.

Приложение 2. Контрольные задания по курсу «Психология развития»

Тема 1. Введение в основные проблемы психологии развития.

Методологические, методические и понятийные основы психологии развития.

1. Предметом психологии развития являются: а) фрагменты реальности, на которые направлена активность взаимосвязанных с ней субъектов; б) закономерные изменения человеческой психики во времени; в) нет правильных ответов.
2. ... развития выступают нормативные ожидания общества определенных достижений человека в конкретном возрастном периоде.
3. Изменения, происходящие в развитии, могут быть:.....
4. К ... области развития относятся такие характеристики, как размеры и форма тела, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные навыки.
5. Категория развития удерживает и совмещает в себе достаточно самостоятельные процессы: ..., ...,
6. Неповторимый путь становления человека как культурно-исторического субъекта и как универсального существа - это: а) духовное развитие, б) физическое развитие, в) индивидуальное развитие, г) социальное развитие.
7. По мнению ..., существуют естественные законы развития и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых: а) Дж.Локк; б) Крайг Г.; в) Ж.Ж.Руссо.
8. Тип развития, когда в самом начале predeterminedены те стадии, которое пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет называют: а) преформированным, б) непреформированным, в) нет верных ответов.
9. Временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность – это: а) микрогенез; б) филогенез; в) антропогенез; г) онтогенез.
10. По мнению Л.С.Выготского к первой группе периодизаций, созданных по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития можно отнести периодизации: а) С.Холла; б) З.Фрейда; в) П.П.Блонского; г) Ж.Пиаже; д) нет верных ответов.

11. Путем установления местонахождения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-либо качественно-количественных признаков определяется: а) абсолютный возраст; б) хронологический возраст; в) условный возраст.
12. Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня ... развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.
13. На начальном этапе развития детской психологии исследователи (Ч. Дарвин, В. Прейер) прослеживали индивидуальное развитие детей и фиксировали реальный ход детского развития, используя: а) метод наблюдения; б) метод самонаблюдения; в) естественный эксперимент.
14. ... метод предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различных культурах: в условиях культуры европейского типа или восточной культуры.
15. Представители ... подхода в психологии ставят акцент при анализе психических явлений на динамике поведения, на изучении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений.
16. Исходным является анализ преобразований психической реальности в процессе деятельности в: а) субъектном подходе, б) деятельностном подходе, в) в системном подходе.

Тема 2. Основные концепции психического развития человека в зарубежной психологии

1. Периодизация возрастного развития Гезелла предполагает расчленение детства на периоды по: а) уровню умственного развития; б) критерию изменения внутреннего темпа жизни; в) способности приспособиться к различным жизненным ситуациям; г) все ответы не верны.
2. Главной детерминантой психического развития человека в трудах Э. Дюркгейма, А. Валлон, М. Мид является: а) социум; б) общество; в) культура; г) все ответы верны.
3. Эдипов комплекс, который имел в виду З. Фрейд, развивается а) на оральной стадии; б) на анальной стадии; в) на фаллической стадии; г) на генитальной стадии.
4. Согласно теории З. Фрейда, такие черты личности, как чрезмерная чистоплотность, скупость или упрямство, формируются в результате фиксации человека: а) на оральной стадии; б) на

анальной стадии; г) на фаллической стадии; г) на генитальной стадии.

5. По Эриксону, второй психосоциальный кризис, соответствующий первым процессам научения у ребенка может разрешиться развитием независимости или, напротив, развитием: а) недоверчивости; б) чувства вины; в) чувства неполноценности; г) ни один не верен
6. По мнению А.Бандуры ребенок научается интерпретировать поведение другого человека на ступени: а) внимания; б) моторного воспроизведения; в) сохранения; г) все ответы не верны.
7. Согласно Ж.Пиаже, развитие мышления связано главным образом: а) с развитием речи, б) с взаимодействием организма и окружающей среды; в) с угасанием процесса ассимиляции; г) все ответы верны.

Заполни пробелы

8. Используя принцип рекапитуляции, С.Холл провозгласил, что ... развитие организма является кратким и быстрым повторением истории развития ... данного вида.
9. К.Бюлер выделяет три ступени развития ребенка: ..., ...,
Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития
10. Психическое развитие, по мнению В.Штерна, есть результат ... внутренних данных с внешними условиями.
11. Как утверждает теория З.Фрейда, ... развитие происходит в соответствии со способом удовлетворения ... через ... зоны, специфические для каждого возраста.
12. По Эриксону, в своем развитии человек проходит через кризисов, ... или ... разрешение которых определяет возможность последующего ... личности.
13. Три главные стадии познавательных процессов по Пиаже – это ... стадия, стадия ... операций и, наконец, стадия ... операций.
14. В концепции Ж.Пиаже адаптация осуществляется с помощью двух механизмов: ..., при которой субъект пытается включить новую ситуацию в существующие структуры, и ... при которой, напротив старые схемы видоизменяются с целью их приспособления к ... ситуации.
15. Формой социального научения по мнению А.Бандуры является научение через ..., ...,

Тема 3. Основные закономерности психического развития человека в отечественной психологии.

1. Исходным пунктом культурно-исторической теории развития составляет идея и соотношения ... и ... форм.
2. Механизмом преобразования культуры в мир личности для Л.С.Выготского выступил открытый во французской социологической школе механизм ... - превращение внешнего во внутреннее.
3. Согласно Л.С.Выготскому, движущую силу психического развития составляет: а) социальная среда; б) культура; в) обучение.
4. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает: а) зону ближайшего развития; б) актуальный уровень развития; в) все ответы верны; г) нет верных ответов.
5. Л.С.Выготский установил закономерности детского развития:..., ...,
6. Критериями, отделяющими один возраст от другого, по мнению Л.С.Выготского, являются: а) новообразования; б) кризисы; в) все ответы верны.
7. Каждый психологический возраст Д.Б.Эльконин предложил рассматривать на основе: а) ведущей деятельности; б) социальной ситуации развития; в) психологических новообразований; г) все ответы верны.
8. В периодизации психического развития Д.Б.Эльконина выделяются кризисы ... и кризисы
9. Для развития личности на каждом возрастном периоде ведущим является деятельностно – опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период, группой – полагал: а) Д.Б.Эльконин; б) А.В.Петровский; в) В.И.Слободчиков.
10. Исследует закономерности и строит периодизацию развития личности в онтогенезе на основе выявления характера, особенностей и этапов социального развития индивида: а) Д.И.Фельдштейн; б) А.В.Петровский; в) Г.А.Цукерман.
11. В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие ..., охватывающее две стороны развития – его объект и источник.
12. Категорию ведущей деятельности, на основе которой характеризовался каждый возрастной период, определялось его место и роль в общем ходе психического развития человека ввел

в психологию: а) С.Л.Рубинштейн; б) А.Н.Леонтьев; в) П.Я.Гальперин.

13. А.В.Запорожец разработал теорию и сенсорных эталонов, на основе которых впоследствии была разработана система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста.
14. Изучая развитие внутренней, умственной деятельности, П.Я.Гальперин выделял три компонента действия: ..., ...,
15. По мнению ..., в общении со взрослым формируется потребность общения с другими людьми и эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, происходит овладение предметными действиями орудийного характера.

Тема 4. Онтогенетическое психическое развитие человека: от рождения до младшего школьного возраста.

1. Человеческая жизнь начинается с: а) крика; б) кризиса рождения; в) нет верных ответов.
2. К рождению у ребенка складывается: а) ориентировочно пищевой рефлекс; б) сосательный рефлекс; в) хватательный рефлекс; г) все ответы верны.
3. Кризисный период новорожденности заканчивается: а) к двум месяцам; б) к шести месяцам; в) к четырем месяцам.
4. Психологическим новообразованием периода новорожденности является: а) возникновение ответной реакции ребенка-улыбки на обращение к матери; б) различные виды сосредоточения; в) все ответы верны; г) все ответы неверны.
5. Границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству является
6. Ведущей деятельностью младенческого периода является: а) непосредственно – эмоциональное общение; б) ситуативно – личностное общение; г) все ответы верны.
7. Самые главные приобретения младенческого периода - ... и
8. Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года Л.С.Выготский считал: а) появление гипобулических реакций; б) нарушение биоритма; в) появление плаксивости; г) все ответы верны.
9. Основная потребность ребенка раннего возраста – познание окружающего мира через
10. Центральным новообразованием раннего детства является новая форма организации сознания -
11. Первый пояс симптоматической картины или ... кризиса трех лет составляют симптомы: негативизм, упрямство, строптивость,

- своеволие, протест-буря, обесценивание, стремление к деспотизму.
12. Заслуга культурно-исторического и психологического анализа детской игры в отечественной психологии принадлежит
 - 13... и ... своих переживаний составляют важные стороны самосознания ребенка, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве основного новообразования.
 14. Развитию творческого воображения ребенка дошкольного возраста способствует: а) принятие на себя роли взрослого; б) создание игровой ситуации; в) следование сюжету игры; г) все ответы верны.
 15. Ребенок дошкольного возраста осуществляет решение задач в уме, без участия практических действий, посредством оперирования образами и представлениями с помощью: а) наглядно-образного мышления; б) наглядно-действенного мышления; в) практического мышления; г) теоретического мышления.
 16. В качестве характерных симптомов кризиса 7 лет Л.С.Выготский выделяет: а) негативизм, упрямство; б) утрату детской непосредственности и появление манерного поведения; в) своеволие и протест.
 17. По мнению А.Н.Леонтьева ярким симптомом кризиса семи лет является феномен: а) «сладкой конфеты»; б) «горькой конфеты»; в) «приятной пилюли».
 18. Ведущей деятельностью младшего школьника становится ..., существенно изменяющее характер его поведения, открывающее новые возможности развития его познания и сознания, его способностей, личности.
 19. Структура учебной деятельности включает следующие компоненты: учебно-познавательные мотивы, учебную задачу, учебные действия, контроль и оценку: а) верно; б) неверно.
 20. Формируясь в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, ..., ... и ... становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности.
 21. Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников, по мнению В.В.Рубцова, отвечает ... учебная деятельность.

Тема 5. Онтогенетическое психическое развитие человека: от подросткового до пожилого возраста.

1. Стадию развития человека от 11 до 14 лет в психологии называют ..., а также переходным, трудным, критическим возрастом.
2. «Открытие» подросткового возраста, характеризующегося бурными изменениями во внешнем облике и физиологии ребенка, принадлежит: а) С.Холлу; б) М.Мид; в) Л.С.Выготскому; г) нет верных ответов.
3. Тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упрямстве, борьбе против взрослых, протесте была названа Л.С.Выготским: а) «доминантой романтики»; б) «эгоцентрической доминантой»; в) «доминантой дали»; г) «доминантой усилия».
4. М.Кле сформулировал основные задачи развития в подростковом возрасте относительно 4 сфер: ..., ..., ...,
5. Отправной точкой перестройки всей социальной ситуации развития подростка, изменений в его внутреннем мире является ориентация на ..., как основное условие решения всех жизненных задач.
6. В качестве ведущей для подростков определяет общественно значимую деятельность, включающей в себя такие ее виды как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная: а) В.В.Давыдов; б) Д.И.Фельдштейн; в) Д.Б.Эльконин.
7. С формированием как образования сознания связывают критические проявления в этот период жизни Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова.
8. Основная задача юношеского возраста: а) учение; б) самоопределение; в) формирование нового уровня самосознания.
9. Главными новообразованиями юношеского возраста являются: а) саморефлексия; б) появление жизненных планов; в) установка на сознательное построение собственной жизни; г) все ответы верны.
10. Время овладения профессией, приобретения экономической ответственности, полным включением во все виды социальной и общественной жизни приходится на: а) зрелые годы; б) юношеский возраст; в) молодые годы.
11. По мнению С.Д.Смирнова преобладающее значение в познавательной деятельности молодых людей начинает приобретать ... мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

12. Характеризуется психологами как годы «пик», как оптимум для профессиональных и интеллектуальных достижений, как период интеграции многообразных связей и отношений с другими людьми и лидерство в различных видах деятельности период: а) от 32-42 лет; б) 19-28 лет; в) 44-60 годы
13. В стадии взрослости развитие человека зависит от: а) эмоциональной гибкости и реалистичности устремлений; б) продуктивности социальной активности и особенностей протекания предыдущих стабильных и критических периодов; в) все ответы неверны.
14. В промежутке от ... до ... лет наступает второй пик в развитии мышления взрослого человека, устанавливаются более тесные и устойчивые связи между образным, вербально - логическим и практическим мышлением.
15. – одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста.
16. Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознания ограниченности времени жизни любого человека.
17. Наиболее характерными чертами личности человека пожилого возраста являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в производственной, семейной и личной жизни, повышенное внимание к состоянию своего здоровья: а) верно; б) неверно.

Приложение 3. Вопросы к экзамену по курсу «Психология развития»

1. Объект и предмет психологии развития и возрастной психологии
2. Теоретические и практические задачи возрастной психологии.
3. Проблема детерминации психического развития.
4. Основные категории психологии развития: рост, созревание, социализация, запечатление.
5. Основные категории психологии развития: филогенез, антропогенез, онтогенез, микрогенез, психологический возраст.
6. Периодизация развития Л.С.Выготского.
7. Метод наблюдения в психологии развития и возрастной психологии. Условия и ограниченность использования метода наблюдения.
8. Экспериментальные методы в психологии развития и возрастной психологии: естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий.
9. Вспомогательные методы в психологии развития и возрастной психологии: близнецовый, кросс-культурный; социометрический.
10. Становление зарубежной психологии: В.Прейер, В.Вундт, А.Бине.
11. Теория рекапитуляции С.Холла.
12. Теория созревания А.Гезелла.
13. Теория трех ступеней К.Бюлера.
14. Теория конвергенции двух факторов В.Штерна в объяснении развития ребенка.
15. Социологический подход к изучению психического развития ребенка: Э.Дюркгейм, А.Валлон.
16. Вклад Американской школы культурной антропологии в психологию развития. Концепция М.Мид.
17. Психосексуальная теория личности З.Фрейда.
18. Теория психосоциального развития личности Э.Эриксона.
19. Теория социального научения А.Бандуры.
20. Операциональная концепция интеллекта Ж.Пиаже.
21. Культурно – историческая теория развития Л.С.Выготского: реальная и идеальная формы, источник психического развития, знак, интериоризация, зона ближайшего развития, актуальный уровень развития.
22. Проблема возраста и периодизация психического развития в теории Л.С.Выготского.
23. Периодизация психического развития в работах Д.Б.Эльконина
24. Основания и схемы периодизации психического развития А.В.Петровского и Д.И.Фельдштейн.

25. Периодизация общего развития человека и В.И.Слободчикова и Г.А.Цукерман.
26. Проблема движущих сил психического развития человека в трудах отечественных психологов (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев).
27. Проблема движущих сил психического развития человека в трудах А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина, М.И.Лисиной.
28. Психологические новообразования кризисного периода новорожденности.
29. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младенческого возраста.
30. Основные результаты развития в младенческом возрасте.
31. Социальная ситуация развития раннего детства. Развитие предметных действий.
32. Развитие мышления и речи в раннем детстве.
33. Психологические особенности кризиса трех лет.
34. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста. Генезис и развитие детской игры.
35. Познавательное развитие детей-дошкольников (память, восприятие, мышление, речь, воображение).
36. Основные результаты развития ребенка дошкольного возраста.
37. Характеристика кризиса дошкольного возраста.
38. Психологические предпосылки готовности ребенка к обучению в школе.
39. Учебная деятельность как ведущая в младшем возрасте.
40. Развитие мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы младшего школьника. Особенности восприятия, памяти, мышления.
41. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте.
42. Проблема ведущей деятельности в подростковом возрасте.
43. Закономерности развития в юношеском возрасте.
44. Основные результаты развития в юности.
45. Кризис юности. Вступление в эпоху самостоятельной жизни.
46. Основные приобретения в развитии молодых людей.
47. Психологические особенности кризиса молодости.
Профессиональное развитие человека.
48. Проблемы психического развития взрослого человека.
49. Кризис зрелости.
50. Основные итоги развития в зрелом возрасте.
51. Психологические проблемы старения.