

Э. А. Баранова

# ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

учебное пособие



СПб

ББК 88.83

Б24

Рецензенты:

*У. В. Ульяновская*, Заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета;

*А. Н. Самсонова*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной психологии Межнационального гуманитарно-технического института Поволжья;

*Т. В. Александрова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Б24 Введение в детскую психологию: Курс лекций. Учеб. пособие / Сост. Э. А. Баранова. СПб.: Речь, 2006. — 176 с.

ISBN 5-9268-0480-9

В книге освещены общие вопросы и отдельные теоретические проблемы детской психологии. Существенное внимание уделено ряду дискуссионных проблем: биологического и социального в психике человека, обучения и психического развития, классификации возрастных периодов. Теоретический материал сопровождается фактологической информацией — наблюдениями психологов, примерами из истории, из реальной жизни. Содержание курса соответствует государственному образовательному стандарту по дисциплине «Детская психология».

ББК 88.83

ISBN 5-9268-0480-9

© Э. А. Баранова, 2006

© Издательство «Речь», 2006

© П. В. Борозенец, оформление, 2006

# Оглавление

Введение .....	5
----------------	---

## **ГЛАВА 1**

### **ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ НАУКА**

Детство как социокультурный феномен .....	7
Становление детской психологии .....	13
Предмет и задачи современной детской психологии .....	27
Место детской психологии в системе других наук .....	31

## **ГЛАВА 2**

### **МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХИКИ**

Содержание изучаемых психологических фактов .....	36
Основные принципы психологического исследования детей .....	38
Стратегии исследования .....	39
Конкретные методы детской психологии, своеобразие их применения .....	41

## **ГЛАВА 3**

### **ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Понятие о развитии. Движущие силы и основные законы развития .....	59
Проблема генотипической и средовой обусловленности психического развития .....	63
Наследственные особенности, врожденные свойства и прирожденные особенности организма как предпосылки психического развития .....	72
Среда как фактор развития .....	74
Собственная активность ребенка — неперенное условие развития его психики .....	77

## **ГЛАВА 4**

### **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Проблема соотношения обучения, воспитания и развития в психологии ...	83
Роль обучения и воспитания в психическом развитии .....	86
Понятие о «зоне ближайшего развития» .....	89
Сензитивные периоды развития психики ребенка. Оптимальные сроки обучения .....	91

**ГЛАВА 5  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

Деятельность как основное условие развития психики .....	95
Роль различных видов деятельности в психическом развитии ребенка .....	96
Ведущая деятельность, ее признаки. Механизм смены ведущих видов деятельности .....	103

**ГЛАВА 6  
ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ**

Общение со взрослым, его роль в психическом развитии ребенка .....	111
Формы общения ребенка со взрослым: понятие, параметры, развитие .....	115
Ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно- познавательная и внеситуативно-личностная формы общения .....	116
Значение общения со сверстниками в психическом развитии ребенка .....	121
Особенности общения со сверстниками, общая характеристика взаимоотношений между детьми .....	123
Причины трудностей во взаимоотношениях детей .....	131
Статусная структура детской группы .....	132

**ГЛАВА 7  
ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ**

Проблема возрастной периодизации в психологии .....	136
Критерии выделения возрастных периодов в отечественной психологии .	142
Периодизация психического развития, принятая в отечественной психологии. Необходимость уточнения границ периодов.....	149

**ГЛАВА 8  
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ**

Ступени развития познавательного интереса .....	155
Генезис познавательного интереса в детском возрасте .....	157
Вопрос как показатель познавательного интереса. Развитие детской вопросительности .....	163
Словарь основных терминов .....	171

# **Введение**

Дошкольное детство является одним из важнейших периодов становления личности. В этом возрасте закладываются основы мировосприятия и миропонимания, а также фундамент для развития индивидуальных личностных свойств, вследствие чего дети в этот период требуют огромного внимания к себе со стороны всех взрослых, и тех людей, которые принимают непосредственное участие в судьбе ребенка в силу своих профессиональных обязанностей. Прежде всего, это касается педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений.

Нельзя считать себя достаточно квалифицированным специалистом в области дошкольного образования, если не освоено содержание стержневой учебной дисциплины — курса детской психологии. Именно знания из области детской психологии позволяют открыть для себя внутренний мир малыша, проникнуться его потребностями и интересами, увидеть своеобразие развития различных сторон его психики на разных возрастных этапах. Психологические знания помогают педагогу правильно организовать воспитательно-образовательный процесс в детской группе, верно истолковать реакции и акты поведения конкретного ребенка, не ошибиться в выборе средств воздействия на него в соответствии с его индивидуально-типологическими и индивидуально-психологическими особенностями.

Курс детской психологии традиционно базируется на трех китах: общие вопросы детской психологии, психология развития познавательных процессов и психология развития личности ребенка. Первая часть знакомит студентов с детской психологией как наукой и акцентирует внимание на раскрытии основных закономерностей психического развития ребенка. Две другие линии в их неразрывной взаимосвязи прослеживаются в рамках определенных этапов онтогенеза от рождения ребенка до поступления его в школу.

Данное учебное пособие посвящено первой — вводной — части курса детской психологии и не предусматривает раскрытия возраст-

ных закономерностей развития познавательных процессов и личности ребенка-дошкольника, поскольку на этих разделах детской психологии предполагается остановиться в последующих публикациях.

В содержании представленного курса лекций освещены общие вопросы и отдельные теоретические проблемы детской психологии. Рассмотрены вопросы детской психологии как самостоятельной отрасли знаний, имеющей свой предмет, задачи, принципы и методы исследования детской психики. Существенное внимание уделено ряду дискуссионных проблем: биологического и социального в психике человека, обучения и психического развития, классификации возрастных периодов. Помимо раскрытия ряда важных факторов, оказывающих влияние на психическое развитие в целом и отдельные его аспекты (деятельность, общение), в настоящем издании отражены также тенденции и особенности динамики становления этих сфер на разных возрастных ступенях. В содержание лекционного курса внесен и материал о развитии познавательных интересов дошкольников, который в учебных пособиях по детской психологии, к сожалению, до настоящего момента вовсе не был представлен.

Выбор тем лекций данного курса определяется рядом соображений — их теоретической значимостью, степенью разработанности в детской психологии и освещенности в современной учебной литературе, традициями преподавания на факультете дошкольной педагогики и психологии, наконец, личными предпочтениями автора.

В целях большей доступности содержания лекций по мере возможности теоретический материал сопровождается фактологической информацией — наблюдениями психологов, примерами из истории, из реальной жизни. Приведенные сведения не только иллюстрируют, но и раскрывают, уточняют научные понятия и формулировки.

Логика изложения информационного материала подчинена логике содержания государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по данной дисциплине для специальностей «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования». Пособие основано на базовых методологических и теоретико-психологических положениях, принятых в отечественной психологии. При подготовке настоящего издания использовались материалы, представленные в работах М. Я. Басова, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др. Кроме того, в содержание лекций были включены сведения, содержащиеся в трудах представителей зарубежной детской психологии.

# ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ НАУКА

*Детство как социокультурный феномен. – Становление детской психологии. – Предмет и задачи современной детской психологии. – Место детской психологии в системе других наук.*

## ДЕТСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

На современном этапе развития психологии, если в среде специалистов речь заходит о детстве, практически все соглашаются с тем, что это период наиболее интенсивного физического и психического развития, период стремительных изменений, период усвоения социально-исторического опыта, период, на протяжении которого закладывается фундамент мироощущения, мировосприятия ребенка. Но, поскольку развитие психики ребенка подчинено общим законам развития, этот процесс изобилует парадоксами и противоречиями. О парадоксах детского развития, отмечает Л. Ф. Обухова, в свое время писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие.

Д. Б. Эльконин обращает внимание на два парадокса детского развития.

*Парадокс 1.* По физическому развитию, организации нервной системы, по типам деятельности и способам регуляции человек — наиболее совершенное существо. Однако при появлении на свет у него имеются лишь самые элементарные механизмы для поддержания жизни. По состоянию на момент рождения заметно падение совершенства — у ребенка, в отличие от животного, отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Рассматривая эволюцию животного мира, можно заметить, что чем выше стоит животное в эволюционном ряду, тем беспомощнее это существо в начале его жизни и тем дольше длится его детство. Особенно явственно это выражается в отношении человеческого существа.

**Парадокс 2.** В ходе своего исторического развития человечество непрерывно обогащалось плодами материальной и духовной культуры. За тысячелетия опыт человечества многократно приумножился. Но имеющиеся данные позволяют предположить, что за это время новорожденный ребенок практически не изменился, хотя уровень психического развития, которого он достигает на разных этапах развития общества, несомненно, разительно отличается. Этот факт ярко свидетельствует о том, что уровень психического развития обусловлен прежде всего степенью развития общества. О зависимости специфики детства от уровня материальной и духовной культуры общества, от конкретной социокультурной среды говорит такой факт.

В племени мундугуморов в Новой Гвинее смотрят на рождение ребенка и воспитание детей легко и просто, полагая, что об этом можно не беспокоиться. Детей носят в корзине, сплетенной из грубых, необработанных прутьев. Дома его, исцарапанного, кладут на циновку. Мамы кормят детей, но не любят этого делать, причем во время кормления грудью мать принимает ту позу, которая удобна ей, а не ребенку. Дети этого племени растут в обстановке враждебности и агрессивности. Когда ребенок подрастет, его постоянным блюдом будет мясо плененного врага.

Следовательно, нельзя изучать детство вне человеческого общества и законов, определяющих его развитие: очевидна необходимость исторического подхода к пониманию детства. В связи с этим в первую очередь встает вопрос о том, какова продолжительность детства и от чего она зависит.

Не вызывает сомнений, что продолжительность детства в первобытном обществе, в средневековье и в современном обществе не совпадают, из чего следует, что длительность детства — это продукт истории, и он подвержен изменениям так же, как и общество.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдения, ни эксперименты. Можно лишь изучать детство по дошедшим до настоящего времени памятникам культуры, историческим документам. Однако этнографам хорошо известно, что число подобных свидетельств невелико, некоторые предметы вовсе не говорят о детстве. Например, игрушки, обнаруживаемые при археологических раскопках, нередко оказывались предметами культа, которые клали в могилу, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения и фигурки людей и животных часто использовали не в игре, а в целях колдовства и магии.



Исторически понятие детства связывают не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности. Статус ребенка, в свою очередь, определяется тем отношением к нему, которое складывается в обществе.

Имеющиеся этнографические данные позволяют проследить исторические изменения в отношении к детству и самим детям.

Экскурс в прошлое показывает, что дети нередко подвергались насилию, избиениям, с ними весьма жестоко обращались и даже убивали.

В Древней Греции и Риме детоубийство (инфантицид) было довольно широко распространено. Ребенка рассматривали не как личность, а как нежелательный результат половых отношений. С утверждением христианства практика детоубийства сначала была подвергнута сомнению, а затем и вовсе отвергнута. Христианство убедило людей в том, что ребенок обладает душой, следовательно, детоубийство — это убийство невинной Божией души. В 318 году н. э. римский император Константин объявил инфантицид преступлением и ввел выплату денежного пособия семьям, усыновившим чужих детей. Это остановило массовые убийства.

В древности вообще существовал варварский обычай: поскольку ребенок считался творением дьявола, зачатый во грехе, взрослые били ребенка за малейшую провинность и оправдывали это желанием «изгнать дьявола» из их души. В Германии средних веков ребенка, по-видимому, вовсе не считали личностью, поскольку слово «ребенок» было синонимом слову «дурак».

Однако в истории даже более поздних веков имеются примеры небрежного и даже преступного отношения к детству. В 1784 году австралийское правительство приняло закон о запрещении родителям спать с новорожденным. Дело в том, что родители, особенно молодые, нередко оказывались виновниками неожиданной смерти своих детей, которых они ночью в полусонном состоянии укрывали одеялом с головой или придавливали своим телом во сне так крепко, что те задыхались и умирали. В некоторых случаях под предлогом «неосторожности во сне» родители намеренно лишали жизни новорожденных.

В XVIII веке допустимой считалась мера наказания, когда ребенка держали в холодной воде до посинения. В XIX столетии существовал обычай нанимать кормилиц, чтобы избавиться от необходимости заботиться о грудных младенцах и вообще о детях. Это называлось «сдать ребенка в аренду». Практика такой аренды сохранялась вплоть до середины XX века, пока в 1963 году в штате Колорадо не была введена норма, согласно которой родители несли наказание за плохое обращение с ребенком.

И даже в XX веке было в порядке вещей, чтобы 5–6-летние дети работали по 14–16 часов в сутки. Поскольку дети быстро утомлялись и нередко засыпали, взрослые использовали острые колья, чтобы не дать заснуть маленьким полусонным работникам.

Много интересных фактов в пользу идеи о детстве как социальном статусе было собрано французским демографом и историком Филиппом Ариесом, содержание работ которого раскрывает Л. Ф. Обухова. Благодаря его работам интерес к истории детства в зарубежной психологии значительно возрос.

Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства, и чем оно отличалось в различные исторические эпохи.

Изыскания Ариеса привели к выводу, что вплоть до XVIII века искусство не обращалось к детям. В живописи XIII века детские образы встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах — это ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего. Но изображение реальных детей долго отсутствовало, если они и появлялись в произведениях искусства, то изображались как уменьшенные копии взрослых.

Детство считалось быстропреходящим и малоценным и, как полагает Ариес, безразличие к детству было прямым следствием высокой рождаемости и высокой смертности в то время.

Изменения произошли, по наблюдениям Ариеса, лишь в XVI веке, о чем свидетельствуют портреты умерших детей. Смерть детей теперь уже переживалась как невозполнимая утрата. Но преодоление равнодушия, если судить по живописи, происходит не ранее XVII века, когда впервые начинают появляться портретные изображения детей.

Таким образом, открытие детства, согласно Ариесу, началось в XIII веке, его развитие можно проследить в истории живописи XIV–XVI веков, но очевидность подлинного обращения к нему наиболее полно стала проявляться в конце XVII и в течение всего XVIII столетия.

Анализируя портретные изображения детей, Ариес отмечает, что важным символом изменения отношения к детству служит одежда. В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу одевали в костюм, ничем не отличающийся от костюма взрослого. Только в XVI–XVII веках появляется специальная детская одежда. Интересно, однако, что в ней не существовало половых различий — для мальчиков и девочек 2–4 лет одежда состояла из платья. Этот костюм просуществовал до начала двадцатого столетия.

Как полагал Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений в отношении общества к детям — в этот момент они начали занимать важное место в жизни взрослых.

Ариес показывает, что разделение, дифференциация возрастов происходит под влиянием социальных институтов, порождаемых развитием общества. Раннее детство впервые появляется внутри семьи, где общение специфично — это «нежение», «балование» малыша, с которым можно играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, семейная концепция детства.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. У педагогов XVII века любовь к детям выражалась в интересе к обучению и воспитанию. Научные тексты того времени полны комментариев относительно вопросов детской психологии и методов обучения и воспитания. Например, Р. Декарт писал о необходимости формировать привычку к размышлению и сосредоточению уже в раннем возрасте. Известный английский философ Д. Локк утверждал, что психика ребенка формируется только в процессе жизни, а знания, идеалы являются результатом воспитания, которое формирует из чистого в интеллектуальном и моральном отношении ребенка сознательного человека. В произведениях русских авторов того времени тоже содержатся ценные педагогические рекомендации, советы и идеи.

В XVIII веке на первый план выступила концепция рационального воспитания. Функцию организованной подготовки к взрослой жизни берет на себя специальное общественное учреждение — школа. Именно школа, по мнению Ариеса, раздвинула границы детства за пределы первых 2–4 лет воспитания в семье.

Следующий возрастной уровень Ариес связывает уже с новым социальным институтом — военной службой и обязательной воинской обязанностью. Это подростковый или юношеский возраст, период, когда большое внимание придается форме одежды, дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности. Новая ориентация сразу получила отражение в живописи, где новобранец уже не представляется состарившимся воякой, а предстает привлекательным солдатом.

Исследование Ариеса, несомненно, ценно, хотя связывать интерес к детству только с появлением интереса к изображению детей на полотнах все же не совсем справедливо. Ведь мысли о детях и их воспитании появились задолго до средних веков. Например, древнегреческий философ Аристотель впервые заговорил о природосообразности воспитания и необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка. В работах философов Древ-

ней Греции (Платон, Сократ, Плотин, Протагор, Аристотель) были поставлены очень важные вопросы, связанные с развитием интеллекта, творческой деятельности, с изучением роли индивидуальных особенностей и способностей в становлении поведения, формирования активной, но социально адаптированной личности.

Не со всеми выводами автора можно согласиться и по той причине, что Ариес описывает содержание детства знатных людей, в то время как в среде простолюдинов нередко существовало гораздо менее трогательное отношение к детям. Например, в русских крестьянских семьях малыша туго пеленали и не брали на руки, если ребенок плакал, считая, что тем самым развивают у ребенка легкие. Ранее мы приводили примеры даже жестокого отношения к ребенку, наблюдавшиеся и в XIX веке.

Совершенно очевидно, что детство имеет свои законы и не зависит от того, обратили художники свой взор на детей или нет. Наиболее полные сведения об истории детства, о зависимости его продолжительности от специфики, уровня социально-экономических условий, уровня научно-технического прогресса дают этнографические исследования. На основе этнографических материалов Д. Б. Эльконин показал, что на самых ранних этапах развития человеческого общества ребенок, еще будучи малышом, уже приобщался к труду взрослых, занимавшихся собирательством и использовавших примитивные орудия для сбивания плодов и выкапывания кореньев. При таких условиях не было необходимости в специальной подготовке к трудовой деятельности.

По мнению Д. Б. Эльконина, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного производства, так как ребенок не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате границы детства раздвигаются.

Но, в отличие от Ариеса, Д. Б. Эльконин подчеркивает, что удлинение детства происходит не за счет надстраивания новых периодов детства, а путем своеобразного вклинивания нового периода развития в уже имеющиеся. Это и приводит к передвижению границы периода овладения орудиями труда вверх.

Таким образом, не вызывает сомнения факт связи детства с историей общества. Вне связи с обществом невозможно составить содержательное представление о детстве. Согласно взглядам отечественных ученых, изучать детское развитие исторически — значит изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, при переходе от одной возрастной ступени к другой в связи с конкретными историческими и социокультурными условиями.

В настоящее время детство рассматривается как период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости. Это период становления полноценным членом общества.

## СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психическое развитие ребенка стало предметом изучения особой психологической науки — детской психологии.

Детская психология зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века, поэтому ее можно считать относительно молодой. Однако до оформления детской психологии в самостоятельную науку вопросам детства уделялось значительное внимание в трудах многих известных философов и мыслителей. Одним из первооткрывателей детства как качественно своеобразного этапа жизни по праву считают французского просветителя, писателя, философа и педагога Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). В романе «Эмиль, или о Воспитании» он писал, что люди постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым<sup>1</sup>. Огромное значение Руссо придавал воспитанию ребенка с самого рождения и призывал учитывать его природные и возрастные особенности.

Работа по изучению детской психики началась с накопления конкретных фактов, касающихся психического развития ребенка, которые излагались в книгах дневникового характера. Первой из таких работ стала книга немецкого ученого Д. Тидемана «Наблюдения за развитием душевных способностей ребенка» (1787). В ней нашли отражение результаты его наблюдений за развитием одного ребенка от рождения до 3 лет.

Однако как наука детская психология возникла лишь во второй половине XIX века, что обусловлено рядом причин. Во-первых, значительным толчком к изучению психики ребенка послужили открытия в области биологии, прежде всего, работы Ж. Ламарка и Ч. Дарвина. Во-вторых, стимулирующее действие оказывало бурное развитие общей, в особенности экспериментальной, психологии, обогатившейся новыми знаниями о психической деятельности человека. Наконец, возрастание интереса к особенностям психики ре-

---

<sup>1</sup> Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. М., 1981. Т. 1. С. 22.

бенка было связано с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, потребовавшей всеобщего обучения в условиях школы. Возникла необходимость исследовать общие механизмы и этапы психического развития детей, что позволило бы определить возраст начала обучения, его последовательность и систему адекватных методов.

Точкой отсчета для систематических исследований в области детской психологии ребенка служит книга немецкого ученого-эмбриолога В. Прейера «*Душа ребенка*» (1882), где он попытался дать целостный анализ развития ребенка. В своей книге Прейер описал результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына до 3 лет: он прослеживает развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка, а также предпринял попытку выявить и охарактеризовать последовательность отдельных моментов развития. В процессе своих изысканий Прейер пришел к выводу, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. Таким образом, детское развитие следует рассматривать как вариант биологического.

Взгляды В. Прейера были во многом наивными, ограниченными уровнем развития науки того времени. Но его работа, несомненно, оставила заметный след в истории развития детской психологии, и он по праву считается основателем детской психологии. По аналогии с методами естественных наук Прейер использовал метод объективного наблюдения, поместил в своей работе образец дневника, в котором намечались пути исследования для каждого возраста. Благодаря Прейеру обозначился круг новых проблем, а именно: изучение связи между различными сторонами психики, исследование волевого развития, художественной деятельности детей.

Интерес к проблемам детской психологии, возникший первоначально в Европе, распространился и в США. Ст. Холл, ученик основателя научной психологии В. Вундта, после возвращения из Европы начал активную пропаганду реформы педагогической психологии на основе изучения природы ребенка. Он стремился определить пути построения воспитания и обучения, опираясь на знания детской психологии. В 1883 году он организовал первую в США психологическую лабораторию, результаты работы которой применялись в педагогической практике.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биологический закон, сформулированный Э. Геккелем. Но если Геккель говорил, что зародыши в своем эмбриональном развитии повторяют стадии развития животного мира, то Холл

распространил действие биогенетического закона на человека, показав, что онтогенетическое развитие психики есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития.

Ст. Холл был основателем педологии — комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, то есть идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих специалистов — психологов, педагогов, педиатров, антропологов, социологов и др. Таким образом, педология как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка, когда на передний план в исследовательских изысканиях выдвигается проблема развития, оказалось очень ценным в педологии, поэтому многие ведущие психологи работали в ее русле.

Взгляды концепции Холла были в последующем пересмотрены, однако сама наука педология очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX века, что было связано, главным образом, с ее ориентированностью на практику, на непосредственные нужды педагогики и практической психологии.

В числе сторонников педологической науки в Европе были известные ученые — Э. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред и др. С именем Д. Селли связано развитие детской и педагогической психологии в Англии. Его работы «Очерки по психологии детства» и «Педагогическая психология» способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, а также частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми. Пионером возрастной психологии в Германии был немецкий психолог и педагог Э. Мейман. Он считал, что детская психология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития, например вопросы детской одаренности и отставания в развитии.

Большую роль в развитии детской психологии сыграл швейцарский психолог Э. Клапаред. Его привлекал широкий круг проблем — вопросы мотивов, интересов, потребностей. Но в центре его исследовательских интересов стояло изучение мышления и этапов его развития. Исследуя интеллектуальное развитие ребенка, Клапаред открыл одно из специфических свойств детского мышления — его синкретизм, то есть нерасчлененность, слитность детских представлений о мире.

В начале XX века в Европе исследования детской психики получили большой размах. От накопления фактических данных ученые стремились перейти к созданию общих теорий психического развития и методов определения уровня развития детей.

Значимым явлением в области детской психологии стало творчество немецкого психолога В. Штерна. Огромный интерес представляла его книга «Психология раннего детства» (1914, русский перевод 1923). Вместе с женой он наблюдал за тремя детьми, начиная с младенческого возраста до 5–6 лет, пытаясь найти то общее, что было присуще им в процессе развития. На основании наблюдений он стремился определить возрастные ступени формирования восприятия, памяти, мышления, развития фантазии, чувств и речи. В специальных главах изложены таблицы наблюдения за развитием игры и рисования.

В. Штерн одним из первых поставил в центр исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Это было особенно важным в начале века, так как исследования детей преимущественно сводились к изучению их познавательного развития. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Он доказывал, что существуют не только общие закономерности психического развития (общая нормативность), но и нормативность индивидуальная. В числе индивидуальных свойств он называл индивидуальные темпы психического развития, которые проявляются в скорости обучения. Нарушение этой характеристики, по его мнению, может приводить к серьезным отклонениям в развитии и неврозам.

Большая роль в разработке новых объективных методов изучения детской психики принадлежит А. Бине. Французский психолог, основатель первой французской лаборатории экспериментальной психологии в Сорбонне, одним из первых начал экспериментально исследовать мышление детей. По заказу министерства просвещения Франции А. Бине разработал серию вопросов разной степени сложности, позволявших определить умственный возраст и отграничить детей с отставанием или задержкой умственного развития. Созданные тесты хорошо зарекомендовали себя при первых испытаниях, и в последующем Бине предложил тесты уже для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет. Позднее для более точной диагностики вместо используемого Бине понятия «умственный возраст» В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ).

В первой половине XX века детская психология обогащается трудами выдающихся психологов — Жана Пиаже и Анри Валлона.

Строя свою теорию психического развития ребенка, Ж. Пиаже исходил из того, что его основой является развитие интеллекта. Таким образом, Пиаже считал, что этапы психического развития —



это этапы развития интеллекта. Он утверждал, что в процессе развития происходит приспособление организма к окружающей среде и именно интеллект, обеспечивающий понимание и создание правильной схемы окружающей действительности, позволяет адаптироваться к ней. Причем, как отмечал Пиаже, адаптация представляет собой активный процесс взаимодействия организма со средой. Эта активность является необходимым условием развития, так как схема не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире, и формируется она только во взаимодействии с окружающей средой.

Уже на первом этапе своих исследований Ж. Пиаже сделал открытия, имевшие огромное значение для понимания психического развития детей, формирования их мышления, и подробно описал их. Речь идет, прежде всего, о таких особенностях детского мышления, как эгоцентризм (неумение встать на позицию другого человека), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям.

Наиболее интересными были его эксперименты по изучению детского эгоцентризма. Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с позиции другого человека. Например, он спрашивал у ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ «У меня два брата», задавал следующий вопрос «А сколько братьев у твоего старшего брата?». Как правило, дети терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, забывая при подсчете себя.

Второй этап исследований, начавшийся в 1930-е годы, был связан с изучением операциональной стороны мышления, то есть с изучением мыслительных операций. В этот период Пиаже пришел к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией: первые мыслительные операции, являясь сенсомоторными, внешними, впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в собственно логические, мыслительные. Итоги многочисленных исследований привели Пиаже к созданию законченной и широко известной в настоящее время периодизации интеллекта, которая отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы окружающего.

Исследования Ж. Пиаже внесли заметный вклад в разработку проблемы развития детского мышления: он первым показал его специфику и отличия от мышления взрослого человека. Несмотря на большое число полученных в последние десятилетия новых данных о раз-

витии детского мышления, закономерности, открытые Ж. Пиаже, не подверглись пересмотру. Разработанные им методы исследования уровня развития интеллекта стали не столько экспериментальными, сколько психодиагностическими и играют большую роль в практической психологии. И в настоящее время Ж. Пиаже является одним из самых почитаемых и часто цитируемых исследователей.

Большое влияние на развитие детской психологии оказал французский психолог — А. Валлон. Особенно важными являются его работы «Психическое развитие ребенка» (1941), «От действия к мысли» (1942), «Источники детского мышления» (1945). А. Валлон сосредоточил свое внимание на проблеме превращения действия в сознание. В этом процессе, по его представлениям, существенную роль играет социальное окружение, вне которого ребенок не может нормально развиваться. А. Валлон считал, что первые отношения ребенка являются социальными отношениями и с самого рождения ребенок — это социализированное существо.

Психическое развитие, указывал А. Валлон, характеризуется стадийностью, возрастными особенностями, которые следуют в определенном порядке. В основе этой последовательной смены стадий лежит структурная перестройка психики, при этом перестраиваются не только частные психические процессы, но и личность ребенка в целом.

А. Валлон подчеркивал значительную роль эмоций в становлении психики, отмечая, что развивающие воздействия внешнего мира преломляются в переживаниях ребенка. Таким образом, связь ребенка с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями, и благодаря эмоциям он становится способным к психической жизни. Прогрессивные научные идеи А. Валлона имеют большое историческое значение и органично вплетаются в систему современных взглядов на детскую психику.

Детская психология в России активно формировалась в начале XX века. Однако вопросы развития психики ребенка находили отражение и в работах русских ученых XVIII—XIX веков.

Попытка объяснить с естественнонаучных позиций развитие психики у детей была сделана А. Н. Радищевым. Он утверждал, что душа является плодом деятельности нервов, мозга, поэтому до рождения ребенка душа его не существует, а как способность чувствовать, мыслить, воображать душа возникает только после рождения под влиянием разнообразных внешних воздействий.

Заметное место в развитии отечественной детской психологии заняли произведения русского педагога К. Д. Ушинского. В своей работе «Человек как предмет воспитания» (1867) он писал о том, что, если

педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. Таким образом, он настаивал на органическом синтезе педагогики и психологии, так как каждый педагог является психологом в том смысле, что он вынужден в своей практической работе изучать ребенка, учитывать его возрастные и индивидуальные особенности и т. п. По мнению К. Д. Ушинского, психология в отношении педагогики и ее необходимости для педагога занимает первое место среди других наук.

Не потеряли своего значения для современной науки мысли К. Д. Ушинского о воспитании у детей внимания, мышления, памяти, воли и чувств и особой роли в формировании личности ребенка усвоения родного языка. Задолго до открытия в психологии сензитивных периодов в развитии психики ученый обратил внимание на необыкновенную легкость овладения речью в раннем детстве.

Детская психология в России вобрала в себя традиции отечественной педагогики, психологии, философии и развивалась в тесном сотрудничестве с педологией. В то же время развитие детской психологии в России имело свои особенности. Прежде всего, это заключалось в том, что в научных кругах решался вопрос о том, на базе какой науки следует ее формировать.

Были предложены две концепции построения науки о психологии ребенка. В центре внимания первой концепции (П. Д. Юркевич, В. С. Соловьев) находились проблемы нравственного развития, вопросы социализации, духовности, религиозности. Аналогичные вопросы рассматривались так или иначе и в детской психологии, что заставляло обращаться и к философской ветви психологической науки. У истоков другой концепции стоял И. М. Сеченов. Направление, обозначенное им, было ориентировано на исследование генезиса психического развития и использование данных о биологическом и физическом созревании детей. Оно оказалось ближе к детской психологии, поэтому основные концепции детского развития строились именно на естественнонаучной основе.

В работах великого русского психолога и физиолога И. М. Сеченова заложен научный подход к изучению психики детей. В широко известном трактате «Рефлексы головного мозга» (1863) он указал на сходство в строении рефлекторного и психического акта, открыл торможение рефлексов в головном мозге. Это позволило преобразовать представления о психике, ее обусловленности.

Многие мысли И. М. Сеченова по-прежнему сохраняют свою ценность: он описал особенности и направления развития чувствительности и движений детей, их памяти, ранних форм мышления, воли,

речи, внес существенный вклад в разработку одной из центральных проблем детской психологии — проблемы развития самосознания ребенка.

На развитие детской психологии оказали влияние работы педиатров (И. В. Тарханов, Н. П. Гундобин и др.), полагавших, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад внесли такие видные ученые, как Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, ставшие в начале XX века инициаторами создания педологических лабораторий. Г. И. Россолимо посвятил свою деятельность разработке объективных методов диагностики. Его тесты умственной одаренности, созданные еще в начале века, были популярны в практике школ и в 1920–1930-е годы. В. П. Кащенко занимался исследованием трудных, умственно отстающих детей, и особенно возможностей их обучения.

Но подлинными инициаторами формирования детской психологии в России были А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев, В. М. Бехтерев. В 1901 году под руководством А. П. Нечаева в Петербурге была создана первая в России лаборатория экспериментальной детской и педагогической психологии. А. П. Нечаев и Н. П. Румянцев с целью более широкого распространения педологических знаний начали выпуск серии книг по педагогической психологии и педологии. Говоря о достоинствах комплексного характера педологии, ученые подчеркивали, что ее главная задача состоит именно в психологическом обследовании детей. Конкретизируя предмет педологии, Н. П. Румянцев писал, что она изучает физическую и духовную природу детей, представляет собой науку о человеке как предмете воспитания, и задачей ее является сбор и систематизация всего того, что относится к жизни и развитию детей, установление законов и периодов этого развития.

Об этом же говорил и В. М. Бехтерев, подчеркивавший назначение педологии — исследование душевных особенностей ребенка, вопросы его воспитания. С его именем связан новый этап в развитии российской педологии. В. М. Бехтерев заложил научные основы педологии, создал сеть научно-лабораторных и научно-клинических педологических учреждений. В 1907 году им было открыто педологическое отделение в Петербургском психоневрологическом институте, которое на долгие годы стало ведущим центром педологических исследований.

Одной из главных задач детской психологии того времени был поиск объективных методов исследования психики. Поэтому отечественные ученые обратились к западной психологии и русской физиологической науке в лице И. П. Павлова, что послужило основой для формирования двух направлений. В первом при разработке методов

учитывался принцип целостности, системности в исследовании детской психики, соответственно, ведущими методами были наблюдение, естественный и рефлексологический эксперименты, разработанные А. Ф. Лазурским, А. П. Нечаевым, В. М. Бехтеревым. В рамках второго направления широкое распространение получило создание и использование методов выявления индивидуальных особенностей детей и детских групп в практических целях. Для этих задач использовались тесты, анкеты, статистический и антропометрический методы, разработанные М. М. Рубинштейном, А. П. Нечаевым, Н. Е. Румянцевым и впоследствии — П. П. Блонским, М. Я. Басовым, А. С. Залужным, Л. С. Выготским.

Существенное значение в научном изучении психики детей имела деятельность А. Ф. Лазурского и предложенный им естественный эксперимент, при проведении которого вмешательство экспериментатора осуществляется в сравнительно простой и естественной для наблюдаемого обстановке в процессе привычной для него деятельности, благодаря чему появилась возможность исследовать не отдельные психические процессы, а психические функции и личность в целом. Этот подход, изложенный в работе «О естественном эксперименте» (1911), имел особую значимость для возрастной психологии и педологии, так как его применение позволило получать нередко более полные, объективные данные по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии.

В конце XIX — начале XX века в России появилось значительное число изданий, в которых публиковались данные исследований по детской и педагогической психологии — это журналы «Воспитание и обучение» (1877–1917), «Семья и школа» (1871–1917), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Русская школа» (1890–1917). В двух последних изданиях в 1908 году появился специальный раздел статей по психологии детства. Особенно много работ было посвящено психологии дошкольного возраста: в них рассматривался широкий спектр проблем.

Вопросы о соотношении психического и физического и, прежде всего, о формировании умения сознательно управлять развитием мышечного аппарата отчетливо высветились в работах П. Ф. Лесгафта. В его системе физическое образование выступает как предпосылка умственного воспитания в том смысле, что физически развитый и закаленный организм — это благодатная почва для духовной деятельности, но не только: с его точки зрения, огромное значение имеет тот факт, что физически развитый организм способен сознательно управлять мышечными актами, изменять при необходимости стратегию поведения, контролировать отдельные акты и их взаимодействие.

Серьезное внимание вопросам сенсомоторного воспитания уделял и П. Ф. Каптерев. Он выдвинул принцип постепенности упражнения органов чувств, подчеркивая роль мышечных упражнений в этом процессе. Он одним из первых отечественных ученых утверждал, что игра является мощным фактором физического и психического развития ребенка.

Кроме того, в отечественной детской психологии освещались вопросы нравственного воспитания и развития (П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев), умственного воспитания и развития (А. П. Нечаев, П. Ф. Каптерев), развития воли, темперамента, характера (А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт). Многочисленные исследования привели ученых и к пониманию роли семьи и семейного климата в психическом развитии ребенка, поэтому стало осуществляться просвещение родителей. С этой целью были организованы родительские кружки, выпускались книги по семейному воспитанию.

Работа отечественных психологов шла очень интенсивно, об этом свидетельствует тот факт, что в период 1906–1916 годов было создано пять Всероссийских съездов по психологии, на каждом из которых рассматривались вопросы педагогической и экспериментальной психологии; организовывалось большое количество кружков и открытых университетов для всех желающих ознакомиться с достижениями детской психологии. В результате этой деятельности к моменту свершения Октябрьской революции детская психология стала одной из ведущих областей отечественной психологической науки.

Исследования в области детской психологии продолжались и после 1917 года, так как детские психологи, в отличие от философов, не были высланы из страны и не эмигрировали.

В 1920-е годы возникла необходимость поиска методологических основ и путей развития новой детской психологии. На I Всероссийском съезде по психоневрологии, состоявшемся в 1923 году, было впервые выдвинуто предложение применить марксизм в психологии. На нем был рассмотрен вопрос о перестройке психологии в соответствии с новой методологической основой. В целом первые годы после революции ознаменовались расширением исследований в области детской психологии и развертыванием дискуссий по ряду актуальных проблем. Большое значение имели работы выдающегося русского физиолога и психолога В. М. Бехтерева, касающиеся изучения высшей нервной деятельности. В 1920-е годы им был организован институт мозга, в котором изучались особенности ВНД у детей от рождения до 3 лет. В это же время В. М. Щелованов, ученик Бехтерева, впервые создал в Ленинграде клинику по сравнительному изучению онтогенеза поведе-

ния. В этом учреждении под тщательным и систематическим наблюдением ученых воспитывались дети от рождения до 3-х лет. В результате было получено много ценных сведений по психологии раннего детства. В частности, здесь был установлен и описан «комплекс оживления» (система положительных эмоциональных реакций ребенка на взрослого).

Наряду с изучением развития детей, велось наблюдение за щенками с момента их рождения. Сравнительный анализ позволил В. М. Щелованову выделить качественные различия между развитием поведения человека и животного, главное из которых заключается в том, что у младенца вначале формируются высшие анализаторы (зрительный, слуховой и т. д.), а затем двигательная сфера, у животного же, напротив, имеет место обратная последовательность.

В 1920-е годы в отечественной детской психологии широко обсуждался вопрос о соотношении биологического и социального в психике человека. В литературе того времени можно было часто встретить полемические статьи П. П. Блонского и А. Б. Залкинда, считавшихся яркими представителями биогенетического и социогенетического направлений в психологии. Позиции сторонников этих направлений резко критиковались на I Всероссийском съезде психологов (декабрь 1927 года), а в конце 1928 — начале 1929 года на Педологическом съезде была выработана более или менее единая платформа развития отечественной детской психологии.

Новое понимание психического развития было предложено М. Я. Басовым и Л. С. Выготским. М. Я. Басов рассматривал ребенка как активного деятеля в окружающей среде. Он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении. На основе анализа этапов формирования деятельности он дал функциональную периодизацию ее развития у детей.

Основополагающее значение для развития детской психологии имели труды Л. С. Выготского (1896—1934), в которых значительное внимание было уделено многим проблемам данного научного направления: периодизации психического развития, мышления и речи, памяти, воображения, воли, эмоциональной сферы и др. Основу его взглядов составляет концепция культурно-исторического развития высших психических функций. Он показал, что поведение современного человека является результатом двух различных процессов развития — биологической эволюции животных и исторического развития человечества, ознаменовавшегося тем, что первобытный примитивный человек превратился в современного культурного человека. В филогенезе эти два процесса разворачивались по отдельности, в онтогенезе

(в процессе индивидуального развития) эти линии, напротив, слиты: ребенок сразу после рождения находится под влиянием окружающей социальной среды, следовательно, уже в момент рождения он переходит к социальному типу существования, но в то же время продолжается и его органическое развитие. Таким образом, по мысли Л. С. Выготского, в развитии психики оба плана — естественный и культурный — совпадают и сливаются друг с другом.

Согласно Л. С. Выготскому, среда в отношении высших психических функций выступает в качестве *источника* развития. Отношение к среде меняется с возрастом, становится иной и роль среды в развитии. Но влияние среды не абсолютно, а относительно, так как оно определяется тем, в каких взаимоотношениях со средой находится ребенок. Для понимания этих взаимоотношений Л. С. Выготским был введен термин «социальная ситуация развития», выражающий изменения не только в объективно существующей среде, но и переживания ребенка в связи с этой средой.

Важнейшей особенностью развития психики Л. С. Выготский считал овладение особыми средствами — знаками, выработанными в процессе общественно-исторического развития человечества, направленными на самого себя, на свою психическую деятельность. Такими знаками являются язык, различные формы нумерации и счета, мнемотехнические приемы, письмо, диаграммы, карты и т. д. Освоение этих знаков происходит в процессе обучения в широком смысле слова. Рассматривая вопрос о соотношении обучения и развития, Л. С. Выготский отвел ведущую роль обучению, утверждая, что оно обязательно должно быть опережающим, опирающимся на зону ближайшего развития.

1920–1930-е годы были периодом расцвета отечественной детской психологии, временем новых идей, концепций, теорий, направлявших экспериментальные разработки ученых и определивших на долгие годы методологические подходы к изучению психики ребенка.

Однако начало 1930-х годов ознаменовалось тем, что усилились нападки на детскую психологию. Прежде всего, зазвучала справедливая критика за разрыв между теорией и практикой, за отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях. Это был самый больной вопрос. Во-первых, существовала разница в уровне подготовки, знаний, культуры специалистов в центре (Москве, Ленинграде) и на периферии. Во-вторых, ощущался недостаток в кадрах даже в крупных городах, не говоря уже о маленьких городах и селах. Вследствие двух названных причин психологическое обследование на местах сводилось к малограмотному тестированию и непра-



вомерному отсеву учеников из школ. В-третьих, дополнительные трудности были вызваны тем, что первоначально детских практических психологов готовили медицинские вузы, находившиеся в системе Наркомздрава.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии, в частности, ее механистичность. Но основным нападкам подвергалась сама цель, выдвинутая детской психологией, — формирование активной творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку. В условиях изменившейся социальной действительности подобная цель не была актуальной.

Все это привело к появлению печально известного постановления 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», которое нанесло серьезный удар по развитию психологии вообще и детской психологии в частности. Педология была провозглашена реакционной лженаукой, в рядах психологов осуществлялись жестокие чистки, от которых пострадали многие ученые. Усилилось подозрительное отношение к педагогической и детской психологии как отрасли теории и практики, «возрождающей педологию».

Однако, несмотря на трудности, вызванные появлением постановления, психологические исследования детского развития не прекращались, а с 1950-х годов появились новые имена и новые исследования. В этот период развитие детской психологии было связано с именами учеников и последователей Л. С. Выготского — А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, М. И. Лисиной и др.

В центре внимания А. В. Запорожца было изучение произвольных действий детей, процессов восприятия и мышления, эмоциональной сферы дошкольника. В основе его исследований лежало представление о том, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных действий, в связи с чем он подчеркивал роль ориентировки как ведущей части осуществляемого действия, которая проходит в своем формировании несколько этапов — от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой.

К аналогичным выводам пришел П. Я. Гальперин, автор теории поэтапного формирования умственных действий. Он также считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля — наибольшее значение имеет именно ориентировочная основа, которая при условии правильной ее заданности дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. П. Я. Гальперин исследовал разные способы задавания ориентировочной основы, разные условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Эти изыскания послужили толчком к ряду исследова-

ний в области проблемного и развивающего обучения (В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, А. И. Подольский и др.).

Научные изыскания Д. Б. Эльконина внесли существенный вклад в разработку проблем игровой деятельности детей и периодизации. Он выделил структуру игры, проследил этапы ее становления, показал ее ведущее значение для развития психики ребенка. Большое значение для детской психологии имела и разработанная им периодизация психического развития, в соответствии с которой было выделено три эпохи: раннее детство, детство и подростничество. Изучение критических периодов позволило Д. Б. Эльконину вычленить сходные по значению и причинам возникновения кризисы 3 лет и 11–13 лет. Эти кризисы он считал наиболее выраженными в эмоциональном плане и наиболее значимыми в формировании личности.

Работы Л. И. Божович связаны с вопросами становления личности ребенка. Ею обозначены личностные новообразования, возникающие в период кризиса и определяющие специфику развития личности на определенных возрастных ступенях.

Изучению общения как фактора психического развития посвящены исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников, которыми были выделены формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками на протяжении дошкольного детства, определены основные параметры этих форм, дана их подробная характеристика.

В последние десятилетия отечественная психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Остро встают вопросы формирования личности, половой идентификации, эмоционального развития, развития творческого воображения, качеств ума — самостоятельности, гибкости и др., взаимосвязи различных сторон психики ребенка. Актуальной является и дальнейшая разработка теории возрастной периодизации развития психики ребенка.

Серьезные проблемы в настоящее время стоят и перед отечественной детской практической психологией. Ощущается потребность в решении вопросов диагностики, модификации тестов и способов их применения в дошкольных образовательных учреждениях. Большое значение имеет более широкое распространение служб психологической коррекции и создание специальных психокоррекционных программ для детей, имеющих трудности в развитии и одаренных.

Таким образом, перед отечественными учеными по-прежнему стоят важные задачи, которые они в состоянии решить, используя ценный материал, накопленный благодаря трудам ведущих детских психологов, и потенциальные возможности нашей науки.

# **ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Прежде чем определить, что является предметом детской психологии, необходимо выяснить, какой временной промежуток психического развития ребенка изучает эта наука.

Обратимся к возрастной психологии, науке, изучающей возрастную динамику развития личности, ее психических процессов и особенностей от рождения до старости. В соответствии с эпохами жизни в возрастной психологии выделяют ряд составляющих этой науки: детскую психологию, психологию младшего школьника, психологию подростка, психологию юности, зрелости и геронтопсихологию (психологию лиц пожилого и старческого возраста). Таким образом, детская психология охватывает первый, самый значимый в жизни человека этап, в котором происходит интенсивное физическое, познавательное и личностное развитие ребенка — период развития от рождения до поступления в школу. В этот незначительный по взрослым меркам период в психике ребенка происходят грандиозные изменения.

Новорожденный ребенок беспомощен. У него еще нет четких образов окружающих предметов, его эмоции связаны в основном с удовлетворением естественных потребностей. Конечно же, новорожденные малыши отличаются друг от друга — одни спокойны, другие, напротив, крикливы и подвижны. Но в этом возрасте еще нельзя говорить об индивидуальных особенностях ребенка — это физиологические различия, обусловленные свойствами нервной системы.

Но к 7 годам ребенок становится совершенно иным: он достаточно самостоятелен, владеет довольно сложными видами деятельности, осознает свои желания, умеет подчинять свое поведение определенным требованиям. У него складываются конкретные индивидуальные психологические качества, формируются свойства личности. Таким образом, ребенок постоянно приобретает что-то новое.

Непрекращающееся движение вперед, появление нового, переход от простейших реакций к более сложным и осмысленным действиям, овладение речью, возникновение первых проявлений самостоятельности, воображения и многое другое — все это факты, характеризующие развитие ребенка. Они служат тем материалом, который использует для своих выводов детская психология.

Дети одного возраста имеют индивидуальные различия: одни спокойны, медлительны, их отличает сосредоточенность в деятельности,

другие чересчур подвижны, непоседливы, неусидчивы, не могут длительное время концентрировать свое внимание на выполняемой деятельности. Однако во всех детях есть нечто общее — все они проходят определенные этапы или стадии развития, которые характеризуются определенными психологическими особенностями.

Если проследить развитие детей, можно заметить определенные изменения, наблюдаемые у каждого из них в том или ином возрасте.

В первый год жизни дети овладевают различными движениями и действиями — ползанием, ходьбой, хватанием, простейшими действиями с предметом и др.; в определенной последовательности развиваются предпосылки речи — от гуления к лепету, а затем к самостоятельному произнесению отдельных слов.

На протяжении двух последующих лет (2–3 года) дети активно осваивают родную речь, возрастает их самостоятельность в удовлетворении отдельных потребностей, например органических (прием пищи, отправление естественных надобностей и др.), появляется осознание себя как субъекта, как отдельного человека и др.

У дошкольников (4–7 лет) формируется способность согласовывать свои действия с действиями других людей, способность оценивать свои поступки и поступки окружающих, сдерживать свои непосредственные побуждения. Дети этого возраста имеют достаточно большой объем знаний об окружающей действительности, познавательные процессы дошкольников приобретают относительную произвольную управляемость.

Изменения, наблюдаемые на разных возрастных этапах, носят не случайный, а закономерный характер. Детская психология изучает психологические особенности детей каждого возраста, изменения, происходящие внутри конкретного возрастного периода. Кроме того, детскую психологию интересует то, как происходит переход от одной стадии развития к другой, в первую очередь те новообразования, которые появляются в психике ребенка на границе периодов. При этом выделяются особенности, которые типичны, свойственны большинству детей этого возраста. Таким образом, детская психология изучает факты, но более важно исследование закономерностей психического развития ребенка.

Итак, предметом детской психологии является психическое развитие ребенка.

Психическое развитие ребенка включает три стороны: развитие его деятельности, психических процессов и формирование личности. Рассмотрим каждую из сторон.

**Развитие деятельности.** Ребенок в процессе развития осваивает разнообразные виды деятельности: предметную, игровую, продуктив-

ные виды, элементы трудовой и учебной. На каждом возрастном этапе один вид деятельности становится ведущим, определяющим главные изменения в психике ребенка. В процессе развития происходит не просто освоение деятельности, но и совершенствование психики в деятельности.

*Развитие психических процессов.* Ребенок, как известно, не рождается с уже готовыми психическими процессами: по мере его развития происходит возникновение, изменение, совершенствование внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, чувств, воли ребенка. Психические процессы становятся все более произвольными.

*Формирование личности.* В процессе взросления у ребенка формируются достаточно устойчивые внутренние психологические качества, которые начинают определять поведение, поступки ребенка, позволяют ему оценить себя, осознать место, занимаемое в системе общественных отношений. Старший дошкольник — это уже личность с собственными намерениями, потребностями, со своим отношением к окружающему миру — материальному и социальному.

Таким образом, в процессе развития ребенка изменяются виды его ориентации в окружающей действительности, формы психической регуляции деятельности, изменяется его место в обществе, в системе социальных отношений. Ребенок из беспомощного существа становится, по выражению Д. Б. Эльконина, субъектом многообразной человеческой деятельности.

Итак, *детская психология* — это наука, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка от рождения до поступления в школу: развития его деятельности, психических процессов и качеств, формирования его личности.

В настоящее время делаются попытки расширить предмет детской психологии за счет введения в поле исследования периода внутриутробного развития. О. А. Шаграева приводит в качестве доказательства необходимости такого шага исследование Г. Г. Филипповой<sup>1</sup>. В этой работе объектом исследования служит система психического взаимодействия «мать—ребенок» и автор считает, что элементом данной системы ребенок является с момента возникновения у него психического отражения в пренатальном (внутриутробном) развитии. Аналогичной позиции придерживается ряд зарубежных психологов, о чем свидетельствует введение в классификацию возрастов периода внутриутробного развития (А. Валлон, Д. Бромлей и др.). Вероятно, такая точка зре-

---

<sup>1</sup> *Филиппова Г. Г.* Психология материнства. Концептуальная модель. М., 1999.

ния имеет право на существование, однако, на наш взгляд, внутриутробное развитие ребенка подчинено иным и, прежде всего, биологическим закономерностям, тогда как развитие ребенка после рождения с самого момента его появления на свет происходит в социальных условиях, в объективном взаимодействии не только с матерью, но и с более широким кругом людей.

Можно выделить ряд задач, стоящих перед детской психологией.

1. *Накопление фактов, характеризующих психическое развитие ребенка.* На первый взгляд психологических фактов детского развития имеется достаточно много. Однако внимательное их рассмотрение приводит к иному выводу (фактические данные приведены из учебного пособия «Детская психология» / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько). Так, согласно данным проведенного в 1926 году исследования Н. А. Рыбникова, к трем годам в активном словаре ребенка насчитывалось 400–600 слов, а словарь шестилетнего достигал 2500–3000 слов. Современные данные говорят о значительном увеличении количественных показателей: в 3 года — это 1000–1200 слов, а к 6 годам — 3000–3500 слов (В. Логинова).

Необходимость получения новых фактов определяется тем, что психическое развитие находится в зависимости от условий жизни и воспитания детей. Изменение этих условий, соответственно, делает эту задачу достаточно актуальной. Кроме того, необходимо учитывать и меняющийся социальный заказ, насущные потребности общества. Если в 1970-х — начале 1980-х годов наиболее важным являлось формирование у ребенка, прежде всего, определенного объема знаний, умений и навыков, в настоящее время, в соответствии с Концепцией дошкольного воспитания, на первый план выдвигается развитие интересов, потребностей и способностей детей. Следовательно, должны появиться и появляются новые направления исследований, позволяющие добыть новые факты, характеризующие психическое развитие детей.

2. *Прослеживание изменений, происходящих в психике ребенка на протяжении периодов онтогенеза и на границе возрастов, и раскрытие закономерностей психического развития.*

3. *Изучение развития психических процессов ребенка.* В области исследования психических процессов, особенно познавательных, имеется очень большое число работ. Вместе с тем остается ряд актуальных проблем, например выявления особенностей развития творческого воображения и творческого мышления, диалектичности детского мышления, качеств мыслительной деятельности ребенка и др.

4. *Исследование влияния деятельности на психическое развитие ребенка.* Вопросы влияния различных видов деятельности, которыми

овладевает ребенок, постоянно находятся в центре внимания ученых, однако в связи с научно-техническим прогрессом происходит расширение сфер человеческой деятельности, что находит отражение и в жизнедеятельности ребенка.

5. *Изучение формирования личности в онтогенезе.* По-прежнему важным является исследование того, как формируется в детстве направленность личности, каковы содержание и формы активности ребенка, какие качества личности развиваются на каждом возрастном этапе и т. п.

6. *Контроль за процессом развития психики детей.* Эта задача возникла в связи с появлением новой сферы практики детской психологии в результате широкого распространения системы оказания психологической помощи детям. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен следить за ходом психического развития ребенка: правильно ли он развивается, соответствует ли его развитие возрастным параметрам, если не соответствует, то в чем состоят трудности развития и как их следует корригировать.

## МЕСТО ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДРУГИХ НАУК

Изучая психическое развитие ребенка, детская психология, с одной стороны, опирается на данные других наук, но, с другой стороны, она сама дает материал, имеющий важное значение для этих наук.

Детская психология связана с *философией*, вскрывающей наиболее общие законы развития природы и общества. Философские взгляды представляют собой методологическую основу детской психологии. Решение многих вопросов детского развития зависит от исходной философской позиции ученого.

Например, представители идеалистической концепции рассматривают процесс развития как спонтанный, линейный, процесс количественного накопления природно заданных свойств. Сторонники материализма исходят из того, что развитие — это противоречивый процесс, в котором имеет место борьба нового, нарождающегося, со старым, отживающим, количественные изменения приводят к появлению нового качества. Соответственно, по-разному решается вопрос о роли обучения в психическом развитии: в первом случае обучение и воспитание понимаются как условия реализации наследственно за-

крепленных особенностей, во втором — в обучении и воспитании видится источник психического развития.

Отечественная детская психология опирается на ключевые положения диалектико-материалистической философии. Знание общих законов развития позволяет найти правильный подход к изучению психического развития ребенка, выявить, как возникает сознание, каким образом ребенок как индивид становится членом общества. С другой стороны, изучение детского развития, особенно познания ребенком окружающей действительности, помогает глубже понять общую природу человеческого познания.

Детская психология постоянно использует достижения естественных наук, прежде всего *возрастной анатомии, физиологии и гигиены* детского возраста. Учения И. М. Сеченова, И. П. Павлова, концепции Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина и других физиологов составляют естественнонаучную основу детской психологии. Особое значение имеют данные о развитии нервной системы и высшей нервной деятельности, поскольку развитие психики ребенка неразрывно с созреванием коры больших полушарий головного мозга и органов чувств. Нормальное созревание и функционирование нервной системы составляет важное условие психического развития.

Изучение особенностей высшей нервной деятельности детей на разных этапах онтогенеза позволило объяснить многие факты детского развития. Выяснилось, что у детей разного возраста образование в коре головного мозга нервных временных связей, их стойкость, быстрота, причины угасания и восстановления различны. Исследования в области физиологии высшей нервной деятельности открыли также путь для успешного решения вопросов о причинах и особенностях некоторых психических процессов и состояний, постоянно встречающихся у детей, например таких, как эмоциональная неуравновешенность, рассеянность внимания, неспособность к длительному волевому усилию.

Между детской и *общей психологией* также обнаруживается взаимная связь. Выделение таких сторон психологического изучения ребенка, как его деятельность, психические процессы и состояния, свойства личности, стало возможным потому, что эти стороны психики были вычленены и описаны в общей психологии. Например, общая психология дает представление об особенностях функционирования мышления, его видах, операциях и т. п. Детская психология прослеживает специфику развития мышления на разных возрастных этапах.

В то же время многие закономерности психики взрослого нельзя понять без изучения их происхождения. Например, внимательное изу-



чение развития зрительного восприятия у детей позволило установить, что восприятие — это не мгновенное «схватывание» того, что находится перед глазами человека, а сложное действие, включающее в себя ряд операций, которые у взрослых протекают в автоматизированной, свернутой форме, тогда как у ребенка этот процесс первоначально носит максимально развернутый характер.

Таким образом, детская психология, с одной стороны, является самостоятельной отраслью, изучающей психическое развитие ребенка, но, с другой, представляет собой особый — генетический — метод, дающий возможность устанавливать общепсихологические закономерности.

Детская психология имеет общие проблемы исследования с *социальной психологией*. Социальная психология изучает особенности поведения и деятельности людей, включенных в различные социальные общности, а также характерные особенности самих групп. В центре внимания детской психологии также находится социальная группа, но группа специфическая — детское сообщество. Детскую психологию интересует, как развивается и функционирует детский коллектив, каковы особенности формирования межличностных отношений в них, каково влияние взрослого на становление взаимоотношений детей и др.

Связаны между собой детская психология и *педагогика*, прежде всего, дошкольная. Знания в области детской психологии входят в состав научных основ дошкольной педагогики. В отсутствие их педагогика лишается своей теоретической основы, так как педагогические теории и концепции непременно должны иметь психологическое обоснование. Например, педагогика предлагает новые пути нравственного развития ребенка, отвечая на вопрос, каким способом это можно делать успешнее. С психологической точки зрения предлагаемые методы работы должны отвечать на вопрос: почему это целесообразно?

Кроме того, процесс психического развития неотделим от процессов воспитания и обучения, поэтому понять законы развития можно лишь тогда, когда каждая его ступень, каждая особенность, каждая сторона будет соотнесена с образом жизни ребенка, с условиями его воспитания и обучения.

В то же время глубокая связь с педагогической наукой важна и для дальнейшего развития детской психологии, поскольку из живой педагогической практики она черпает новые проблемы и идеи, а из педагогических исследований получает сведения о новых возможностях детской психики.

Знание детской психологии необходимо и практическим работникам сферы дошкольного образования. В работе с детьми возника-

ет множество вопросов, касающихся психологического объяснения причин, лежащих в основе тех или иных поступков. Например, старшие дошкольники нередко жалуются воспитателям на невыполнение сверстниками правил поведения: «Я сказала Алеше «пожалуйста», а он мне не дал самолет». Только знание психологии поможет правильно реагировать на подобную ситуацию, поскольку исследования показывают, что такая жалоба вызвана не желанием наобидничать, а стремлением удостовериться в правильном понимании правил поведения.

Приведем в пример другую ситуацию.

Воспитатель группы раннего возраста обратился ко всем детям: «Дети, складывайте игрушки, идем мыть руки». Однако никакой реакции при этом не последовало. Если бы воспитатель хорошо знал особенности поведения детей данного возраста, он поступил бы иначе — постарался бы подойти к каждому ребенку и сказать, что от него требуется. Такой способ взаимодействия целесообразен по той причине, что ребенок этого возраста воспринимает лишь те требования, которые обращены к нему лично.

Таким образом, знание возрастных психологических особенностей помогает педагогу правильно построить процесс общения с ребенком, добиться взаимопонимания, верно подобрать методы и приемы обучения и воспитания.

Педагогу необходимо учитывать и индивидуальные психологические особенности детей. Знание психологии позволяет выявить интересы, склонности и способности детей, учесть типологические особенности (свойства темперамента), найти подход к ребенку, определить формы поощрения и порицания, стимулировать активность и т. п.

Итак, у детской психологии как науки есть свой предмет изучения, задачи, она связана с рядом научных дисциплин и имеет свою историю развития. Все это характеризует детскую психологию как самостоятельную отрасль знаний.

## **Вопросы-задания для самопроверки**

1. Что понимают под термином «детство»?
2. Докажите, что продолжительность и качественные характеристики детства зависят от общественных условий.
3. Назовите зарубежных и отечественных ученых, внесших вклад в развитие детской психологии.

4. В чем особенности развития детской психологии в России?
5. Что изучает детская психология?
6. Назовите основные задачи детской психологии.
7. С какими науками связана детская психология?

## **Литература**

1. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. М., 1988.
2. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М., 1998.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
4. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Мир входящему: развитие ребенка и его отношения с окружающими. М., 1992.
5. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж, 1995.

## Глава 2

# МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХИКИ

*Содержание изучаемых психологических фактов. – Основные принципы психологического исследования детей. – Стратегии исследования. – Конкретные методы детской психологии, особенности их применения.*

## СОДЕРЖАНИЕ ИЗУЧАЕМЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ

Всякая наука, в том числе и детская психология, основана на изучении фактов. Ученый собирает факты, анализирует, сравнивает и систематизирует их, а затем, сопоставляя их, приходит к раскрытию причин и законов, лежащих в их основе.

Что такое психологический факт?

*Содержание психологического факта составляют проявления у человека, субъекта, тех психических процессов, состояний и свойств, которые исследуются психологом.* Но психологические факты имеют существенные специфические особенности: составляя внутреннюю сторону внешних человеческих проявлений, они доступны изучению лишь опосредованно. Например, человек испытывает большую радость от удачно выполненной работы. Но окружающие люди видят только внешнее выражение его чувства — мимику, жесты, движения и др. Однако сами психические явления (радостное настроение, переживание чувства удовлетворения) остаются скрытыми.

Изучение психологических фактов определяется целью исследования. Если психолог интересуется ранними формами детских игр, то в центре его внимания должны быть все действия ребенка, повторяющие действия взрослого с каким-либо предметом, характеризующие начальные этапы развития игры. Но если предметом исследования является изучение ранней самостоятельности детей, в этом случае спе-

циалист обращает внимание прежде всего на факты, в которых обнаруживается умение ребенка по-новому применить имеющиеся у него знания и умения, использовать знакомые ему способы действий в новых условиях.

В детской психологии основными фактами, на которых фиксирует внимание исследователь, являются *действия* ребенка и его *речь*, так как именно в них прежде всего выступают психические процессы и состояния.

Действия могут быть разнообразными по сложности, характеру, структуре и направленности. К примеру, движения руки при письме более просты, по сравнению с трудовыми операциями или спортивными движениями. Деятельность ребенка (игра, рисование и др.) состоит из достаточно сложных действий. Действия могут быть внешними (физическими) и внутренними, то есть умственными (сравнения, рассуждения, умозаключения), заученными (навыки), проблемными (поисковые, исследовательские). Задача исследователя — расшифровать наблюдаемое действие и вскрыть, с какой целью оно было совершено, каковы побуждения ребенка, какие психические качества проявились в этом действии.

В речи дети выражают свои цели, а нередко и причины, мотивы своего стремления. Точно фиксируя высказывания ребенка во время его активных действий, в процессе общения с окружающими, исследователь получает возможность собрать большой фактический материал для последующего его использования в целях исследования.

Кроме того, не менее важными для исследователя могут быть выразительные движения ребенка: мимика, жесты, позы, интонации речи и т. п., в которых выражается общее эмоциональное состояние ребенка и его отношение к тому, что он делает или говорит. Конечно же, отмеченные особенности фактов не являются исчерпывающими.

Выявление психологических фактов в детской психологии, так же как и в других отраслях психологии, осуществляется с помощью определенных *методов*, то есть способов выяснения фактов. Цель всех применяемых методов заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических фактов, в накоплении эмпирических (опытных) данных для последующего теоретического анализа. Таким образом, факты сами по себе не являются самоцелью для исследователя, они интересуют его, поскольку позволяют установить определенные внутренние психологические закономерности развития ребенка.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Специфика методов детской психологии определяется ее объектом. Объектом исследований выступает психическое развитие ребенка от рождения до поступления его в школу (до 6–7 лет). Психика ребенка в этот период находится в становлении, развитии, она наиболее ранима и подвержена внешним неблагоприятным воздействиям, поэтому при ее изучении следует руководствоваться определенными *принципами*.

Общая суть принципа *гуманизма и педагогического оптимизма* может быть выражена словами «Не навреди». Его реализация предполагает тактичное, чуткое, бережное отношение к ребенку в процессе исследования; ответственность психолога при постановке психологического диагноза; выявление не только отрицательных моментов в развитии ребенка, но и положительных, на которые можно будет опереться в последующем; установление как актуального уровня его развития, так и выяснение потенциальных возможностей.

Согласно принципу *объективности и научности*, психическое развитие ребенка должно быть раскрыто в его собственных механизмах и закономерностях, объяснено в понятиях именно детской психологии, а не других наук или по аналогии с особенностями психики взрослого. И это понятно, так как ребенок — это не маленький взрослый, а существо, имеющее, по выражению Л. С. Выготского, «качественно отличную психику».

Принцип *генетического (исторического) подхода* к изучению психики ребенка нацеливает исследователя на изучение явлений психики в развитии, то есть прослеживая, как они возникают, как развиваются, изменяются под влиянием взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, его собственной деятельности.

Принцип *детерминизма*, или причинной обусловленности, означает, что всякое психическое явление связано как с внешними, так и с внутренними факторами, имеет свои причины и следствия. Эти причины обусловлены условиями жизни и воспитания малыша, спецификой его социального окружения, содержания и характера общения со взрослыми и сверстниками, своеобразием его деятельности и активности. Исследователю важно вскрыть причинно-следственные связи в становлении тех или иных психических особенностей, памятуя о том, что причины могут иметь временный характер и оказывать преходящее влияние.

Принципом *развития психики в деятельности* утверждается, что деятельность выступает как условие проявления и формирования психики ребенка. Но деятельность является не только необходимым условием развития психики ребенка, но и одним из путей ее изучения. Так, чтобы выяснить особенности сформированности трудовых навыков, необходимо организовать соответствующую деятельность. Особенности творческого воображения, например, можно зафиксировать в изобразительной деятельности.

Принцип *единства сознания и деятельности* предполагает взаимовлияние сознания и деятельности. С одной стороны, сознание формируется в деятельности и как бы руководит им, с другой — в деятельности, а именно, закономерно сменяющих друг друга ее видах, психика ребенка и формируется.

Однократное исследование не дает полноценной картины психического развития ребенка, поэтому важно придерживаться принципа *комплексности, системности и систематичности*, предусматривающего анализ совокупности фактов, сопоставление их, прослеживание всех сторон психики.

Согласно принципу *индивидуального и личностного подхода*, общие законы психического развития проявляются у каждого ребенка индивидуально и своеобразно, и это необходимо учитывать при изучении психики конкретного ребенка.

## СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение психики ребенка имеет свои особенности. Психика ребенка находится в постоянном развитии, поэтому детская психология не ограничивается выяснением фактов, характеризующих психику ребенка какого-либо одного возраста, а обязательно должна сравнивать детей разного возраста, улавливая происходящие изменения. Это достигается с помощью поперечных срезов.

*Поперечный срез (трансверсальная стратегия)* представляет собой сравнительное изучение относительно однородных групп детей, различающихся друг от друга по какому-либо существенному признаку — возрасту, полу, пребыванию в определенных типах учреждений и т. п. Группы сопоставляются по уровню развития той или иной стороны психики. При этом выявляется динамика изучаемого психического процесса. Факты проверяются на большом количестве детей каждого возраста.

Примером такой стратегии исследования служит изучение памяти в экспериментах А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, где сопоставлялись особенности памяти у дошкольников, школьников и взрослых.

Такая стратегия исследования позволяет за достаточно короткое время получить статистически достоверные сведения о возрастных различиях развития психологических особенностей и их зависимости от определенных условий. Однако при таком изучении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, и качественные новообразования при таком исследовании скрыты. Кроме того, при массовых исследованиях невозможно учесть характер и варианты индивидуальных различий.

Этот недостаток снимается при использовании *лонгитюдной* стратегии — метода продольного исследования, предполагающего многократное исследование одних и тех же детей на протяжении длительного времени. Изучение развития психики может быть выборочным, когда исследуется какая-то одна определенная сторона, или комплексным (сплошным), когда исследуется психическое развитие ребенка в целом. В детской психологии имеется немало работ, прослеживающих развитие ребенка в целом или какой-либо стороны его психики в течение продолжительного времени. Например, широко известно исследование Р. Заззо, посвященное изучению однойцевых близнецов, что позволило в определенной мере объяснить формирование личностных различий под влиянием условий воспитания. В отечественной психологии в восьмилетнем исследовании А. Н. Гвоздевым развития речи своего сына установлены закономерности формирования у ребенка грамматического строя русского языка. Самые крупные комплексные исследования лонгитюдного типа были проведены в г. Беркли (США) сотрудниками Института развития человека Калифорнийского университета: 248 детей регулярно изучали в течение продолжительного времени — от 21 месяца до 18 лет, после чего проводились однократные обследования в 30 и 40 лет.

Применение данного метода дает несомненное преимущество — появляется возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и обнаружить переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. В то же время, учитывая, что результаты получают на основе изучения ограниченного числа испытуемых, эти данные опасно распространять на всех детей. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий в динамике и содержании психического развития. Поэтому наиболее эффективным является такое построение исследования, при котором, как отмечает Д. Б. Эльконин, сначала путем возрастных срезов определяется общая



тенденция в развитии той или иной психической функции, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование<sup>1</sup>.

В настоящее время активно разрабатывается стратегия формирования психических процессов, качеств, активного вмешательства экспериментатора с целью их построения с заданными свойствами. Эта стратегия исследования была предложена Л. С. Выготским. Он применил свою теорию об опосредованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. По рассказам очевидцев, Л. С. Выготский мог запомнить около 400 случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательные средства — связывал каждое слово с одним из волжских городов. Затем, следуя вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциации с определенным городом.

Этот метод был назван Л. С. Выготским *экспериментально-генетическим* методом исследования. В процессе такой стратегии исследования не просто измеряется и описывается изучаемое психическое качество, но и осуществляется активное его формирование. Преимущество этого метода очевидно — он дает возможность выявить качественные особенности высших психических функций в условиях целенаправленного психолого-педагогического воздействия, что позволяет создавать эффективные методы обучения, воспитания и развития детей.

Стратегия формирования высших психических функций — это достижение детской психологии, ставшее наиболее адекватным методом проникновения в суть психического развития ребенка. Но это не значит, что можно пренебречь другими методами исследования.

## **КОНКРЕТНЫЕ МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, СВОЕОБРАЗИЕ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ**

Сбор фактов осуществляется с помощью разнообразных методов, применяемых и для изучения психики взрослого человека, но их использование в детской психологии имеет свои особенности.

---

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. С. 25–26.

Основными методами научного исследования являются наблюдение и эксперимент.

**Наблюдение** — метод сбора фактов, заключающийся в целенаправленном, систематическом прослеживании их в естественных условиях жизни ребенка и фиксации результатов.

Особенность наблюдения как метода исследования заключается в том, что психолог занимает пассивную, выжидательную позицию, то есть не вмешивается в течение психического явления, и регистрирует действия, поступки, высказывания ребенка в повседневной жизни.

Метод наблюдения, несомненно, обладает рядом преимуществ:

1. Исследователь собирает факты *естественного* поведения ребенка, когда дети ведут себя свободно, следовательно, получает жизненно правдивые факты.
2. В ходе наблюдения исследователь имеет возможность видеть ребенка как целостную личность, поскольку каждая реплика, каждое действие воспринимается не изолированно, а в связи с другими действиями, словами или поступками. Таким образом, для исследователя каждый факт представляется как элемент всей системы проявлений личности.
3. Наблюдение позволяет фиксировать не просто действия и поступки конкретного ребенка, но и уловить его отношения с другими членами детского сообщества, увидеть различия в поведении в детском саду и дома. Это помогает найти причины проявления негативных особенностей (например, упрямства, капризов), возникающих по отношению к членам семьи.
4. Наблюдение не ограничено возрастом ребенка: можно фиксировать проявления психики и новорожденного, и старшего дошкольника.

В то же время метод наблюдения имеет некоторые недостатки:

1. Наблюдаемые факты слиты с множеством попутных явлений социального, физического и психологического порядка, что затрудняет понимание конкретного явления, его анализ. Поэтому при наблюдении встают вопросы: что наиболее существенно? Какие признаки, отношения следует рассматривать как определяющие для объяснения наблюдаемого явления?
2. В ходе наблюдения исследователь не вправе вмешиваться в протекание наблюдаемого факта, не может помочь ребенку исправить ошибку, выйти из затруднительного положения. Он лишь фиксирует, что и как он делает, поэтому исследователь не в состоянии установить потенциальные возможности ребенка, выявить, способен ли он выполнить то же самое качественнее, успешнее, в более быстром темпе.

3. Наблюдение не может обеспечить повторного воспроизведения одного и того же факта, так как повторное наблюдение не позволяет получить абсолютно идентичные факты, а это часто бывает необходимым для проверки, уточнения, дополнения впечатлений, сохранившихся от первого наблюдения.
4. Без использования специальных технических средств, особенно при сплошном наблюдении, очень трудно зафиксировать все без исключения факты проявлений психики, что снижает ценность полученных данных.
5. Факты наблюдения, как известно, фиксируются в основном в описательной форме, поэтому возникает сложность в их анализе и обобщении. Кроме того, число детей, за которыми способен наблюдать исследователь, не может быть большим. Применение методов статистической обработки материала, собранного в ходе наблюдения, также ограничено. Поэтому выведение каких-либо законов на основе использования только одного метода наблюдения практически невозможно.
6. Существенным недостатком является и субъективность, пристрастность наблюдателя: два разных исследователя могут приписывать совершенно разные цели, мотивы увиденным действиям, то есть интерпретация наблюдаемых фактов может быть различной.

В связи с наличием этих недостатков исследователи скептически относятся к возможности использования наблюдения в качестве основного метода. Как отмечает М. Я. Басов, различия в результатах, полученных двумя наблюдателями, бывают настолько сильными, что в отчетах об одном и том же наблюдаемом моменте, то есть в протоколах наблюдения, встречаются совершенно разные описания, хотя каждый исследователь искренне убежден, что зафиксировал увиденное абсолютно правильно<sup>1</sup>.

Вместе с тем известный детский психолог Д. Б. Эльконин справедливо заметил, что «острый психологический глаз важнее эксперимента» и нельзя отбрасывать факты, полученные в процессе наблюдения, тем более что они, несомненно, являются весьма ценными. Примеров наблюдений, предоставивших детской психологии большой фактический материал, достаточно много.

Так, В. Штерн на основе наблюдений за двумя дочками подробно в двух томах описал развитие речи детей. Концепция развития сенсо-

---

<sup>1</sup> Басов М. Я. Методика психологических наблюдений за детьми // Избранные психологические произведения. М., 1975.

моторного интеллекта Ж. Пиаже также была сформулирована им в результате наблюдений за тремя собственными детьми. Наблюдая развитие сына, А. Н. Гвоздев подготовил двухтомную монографию о развитии речи. В 1925 году в Ленинграде под руководством Н. М. Щелованова проводились круглосуточные наблюдения за ребенком. Именно там были открыты все основные закономерности, характеризующие развитие ребенка в первый год жизни.

Объективность наблюдения достигается при соблюдении ряда условий:

1. Ребенок не должен знать, что он является объектом изучения, в противном случае это может изменить поведение детей. Как подчеркивал М. Я. Басов, необходимо соблюдать естественность и обычность условий наблюдения. Он охарактеризовал как карикатурную следующую ситуацию: в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет свой взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает, следит за ребенком, молчит и пишет. Соблюдение требования естественности предполагает также предварительное знакомство с группой детей, адаптацию в их среде, что обеспечивает необходимую раскованность и естественность поведения детей.
2. Наблюдение должно проводиться не от случая к случаю, а последовательно и систематично. Это позволяет выделить существенное в наблюдаемом, отделить случайное от закономерного.
3. Наблюдатель должен занимать правильную, объективную позицию, чтобы не допустить искажения наблюдаемых фактов. Отрицательное отношение к ребенку может привести к тому, что исследователь обратит внимание лишь на негативные проявления. И напротив, при положительной установке не заметит их или расценит как случайные наблюдаемые факты.

Объективная интерпретация данных наблюдения во многом зависит от точности регистрации наблюдаемых фактов. При использовании технических средств (магнитофоны, видеокамеры, специальное прозрачное стекло — «зеркало Гезелла» и т. п.) задача исследователя значительно облегчается. Но при непосредственном восприятии психических явлений от наблюдателя требуется умение фотографически точно фиксировать наблюдаемое, то есть подробно описывать мимические, пантомимические выражения эмоций, дословно, без изменений передавать речь ребенка, отмечать паузы, интонации, силу голоса и т. п.

Фиксация фактов зависит от вида наблюдения. При *выборочном* наблюдении фиксируется какая-либо одна сторона психики, один аспект поведения либо поведение ребенка в определенные отрезки времени. *Сплошное* наблюдение требует охвата сразу многих сторон пове-

дения ребенка, поэтому запись должна отражать целостную картину ситуации, в которую включен ребенок. В этом случае в протоколе отмечаются не только высказывания и действия данного ребенка, но и реплики взрослых, сверстников, адресованные ребенку, действия окружающих, направленные на него.

Правильно зафиксировать наблюдаемое, увидеть необходимые факты помогает тщательно разработанная схема наблюдения, в которой предусматриваются возможные действия, словесные реакции и др. Чем более подробна схема, тем успешнее будет наблюдение. Например, схема диагностики подвижности нервных процессов может содержать следующие пункты<sup>1</sup>:

1. Скорость реакции на новизну в окружающей обстановке.
2. Быстрота и легкость выработки навыков, привычек.
3. Способность легко переходить от одного занятия к другому.
4. Быстрота переключения внимания с одного объекта на другой.
5. Быстрота возникновения и протекания чувств.
6. Быстрота запоминания и воспроизведения.

Эксперимент признается главным методом в современной детской психологии. Эксперимент представляет собой метод сбора фактов, при котором исследователь сам вызывает интересующие его психические явления и создает условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения их связей между собой и обстоятельствами жизни ребенка.

Эксперимент снимает недостатки метода наблюдения. Положительными чертами данного метода являются следующие:

1. В отличие от метода наблюдения, здесь исследователь занимает активную исследовательскую позицию — это означает, что он сам создает необходимые условия для вызывания изучаемого процесса, свойства, состояния.
2. Возможно неоднократное повторение эксперимента, следовательно, имеется возможность уточнить и проверить первоначально полученные данные. Особенно важно, что можно видоизменять ряд условий и таким образом определять их влияние на изучаемые явления. Возможность варьирования условий позволяет выявлять закономерности и механизмы изучаемого факта.
3. При постановке эксперимента может быть собран большой фактический материал за счет охвата большого числа испытуемых.
4. По сравнению с наблюдением, исследователь получает более достоверные и объективные данные, так как используемые экспе-

---

<sup>1</sup> Детская психология / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько и др. Минск, 1988. С. 33.

риментальные методики всегда содержат четкие критерии фиксации и обработки данных.

5. Итоги каждого отдельного показателя могут быть зафиксированы в протоколе в простой и краткой форме. В самом примитивном случае результаты отмечаются знаками «+» и «-» (наличие — отсутствие интересующего феномена, правильное решение — неправильное и т. п.). Сравнительная простота фиксации фактов упрощает обработку записей, так как данные эксперимента более однотипны, идут в одной и той же строго предусмотренной последовательности. Кроме того, результаты эксперимента выражены в числовых показателях, что дает возможность разносторонне их сравнивать и обобщать, применять разные способы статистической обработки.

Вместе с тем эксперимент как метод изучения детской психики имеет и некоторые недостатки:

1. Поскольку исследователь сам вызывает изучаемое явление, то исчезает естественность протекания его у ребенка. Дети должны отвечать на вопросы, совершать порой совершенно незнакомые, непонятные им действия и т. п.
2. Эксперимент не позволяет создать целостное представление о личности ребенка, поскольку внимание экспериментатора акцентируется на изучаемом психологическом факте.
3. При проведении эксперимента, в отличие от наблюдения, необходима более длительная и тщательная подготовка: разработка программы проведения эксперимента, подбор исследовательских методик, стимульного материала к ним и др.
4. Проведение эксперимента требует специальной подготовленности исследователя, овладения техническими навыками, элементарными приемами вариационной статистики.

Отмеченные недостатки экспериментального метода присущи не всем видам эксперимента в одинаковой мере.

При лабораторном эксперименте опыт проводится в специально оборудованном помещении с использованием разнообразных приборов и установок. Например, при изучении зрительного восприятия детей используется специальный прибор для регистрации движения глаз; при исследовании эмоций ребенка приборами фиксируются изменения в дыхании, сердцебиении и некоторых других процессах организма.

В лабораторных экспериментах исследуются особенности ощущений, восприятий, быстрота реакций на различные раздражители, объем внимания. Полученные в них данные отличаются большой объективностью и точностью.

Однако такая обстановка исследования очень необычна для ребенка, вследствие чего может не только нарушаться естественность поведения: нередко отмечаются и нежелательные явления — ребенок может пугаться, испытывать отрицательные эмоции. Поэтому применяется *игровое моделирование экспериментальных ситуаций*. Например, при исследовании движений глаз ребенка и других реакций, для регистрации которых необходимо было закреплять на теле ребенка датчики, эксперимент организовывали как игру в «космонавты»: специальные очки и другие приборы входили в космическое снаряжение — скафандр, средства связи и т. д.

Отрицательное влияние искусственных условий лабораторного эксперимента смягчается специальной формой эксперимента, который учеными условно был назван *камерным*. Эта форма эксперимента проводится в любой свободной комнате, с обычной для нее обстановкой. В ней принимают участие исследователь, испытуемый, иногда протоколист. В заданиях детям предлагается выполнять обычные для ребенка действия с игрушками, картинками, числами — рассматривать картинки, что-нибудь рассказывать или рисовать, отгадывать загадки и др.

Камерный эксперимент сохраняет положительные стороны лабораторного. Экспериментатор берет на себя часть функций, которые в лабораторном опыте выполняют приборы. Он сам подает сигналы, фиксирует ответы испытуемого, отмечает время, силу, способ ответных действий, внимательно наблюдает за поведением, состоянием, настроением ребенка. Использование некоторых простых приборов (секундомера, демонстрационного экрана и т. п.) не нарушает естественной формы общения ребенка со знакомым ему взрослым человеком.

Наиболее продуктивным и распространенным в детской психологии является *естественный* эксперимент, разработанный известным российским психологом А. Ф. Лазурским. Естественные эксперименты используются при исследовании всех психических процессов и свойств личности дошкольников. В отличие от лабораторного, он сохраняет основное достоинство наблюдения — естественность условий проведения, что позволяет добиться жизненной убедительности получаемых результатов. Здесь опыт также проводится в форме игры или достаточно привлекательной для ребенка деятельности — аппликации, конструирования. Многие психологические эксперименты осуществляются в виде занятий и игр с детьми в группе детского сада. В этом случае в качестве экспериментатора может выступать воспитатель, которого снабжают необходимым материалом и детально инструктируют. Существенным условием является то, что дети не должны

знать, что с ними проводится эксперимент, — для них это должно быть обычное занятие.

Для решения задач исследования в детской психологии, как и в общей, используются *констатирующий* и *формирующий* эксперименты.

Первый, констатирующий, позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого качества при определенных условиях, измерить количественные характеристики, дать качественное описание психического явления. Этот вид эксперимента применяется при необходимости выявить наличный (актуальный) уровень развития изучаемого качества, сложившийся у ребенка в обычных условиях воспитания и обучения. Недостаток такого эксперимента заключается в невозможности активно воздействовать на процесс развития.

В настоящее время более распространен второй вид эксперимента — формирующий. Он предполагает активное вмешательство экспериментатора в процесс развития изучаемого качества, построение процесса с заданными свойствами. Здесь выдвинутая гипотеза проверяется в ходе активного воздействия, которое приводит к возникновению новых психологических качеств или к изменению ранее существовавших. Воздействие может заключаться в создании специальных условий или применении таких методов, которые должны привести к определенным изменениям. Этот вид эксперимента следует отличать от педагогического, целью которого является проверка эффективности программ, методов обучения и воспитания, установление того, какими путями можно добиться высоких результатов в воспитательно-образовательном процессе.

В формирующем эксперименте имеется ряд этапов:

1. **Констатирующий** — на этом этапе производится диагностика изучаемой стороны психики ребенка. На основе полученных данных разрабатывается программа активного психолого-педагогического воздействия.
2. **Формирующий** — здесь осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания.
3. **Контрольный** — цель этого этапа состоит в выяснении динамики в формировании качества, то есть степени и характера произошедших изменений.

Организация эксперимента также требует соблюдения ряда условий:

1. Необходимы, прежде всего, предварительная постановка цели, задач, гипотезы исследования, определение объекта, предмета исследования и контингента испытуемых.
2. Знакомство с испытуемыми должно осуществляться обязательно до начала проведения эксперимента.



3. Следует тщательно разработать методику проведения эксперимента, изготовить материал для исследования в точном соответствии с рекомендациями, содержащимися в методике (например, карточки с изображением предметов для запоминания).
4. Должны быть тщательно продуманы как обстоятельства, в которых будет осуществляться эксперимент, так и форма его проведения (индивидуальная или совместно с группой детей). Помещение должно быть знакомым ребенку и не должно содержать отвлекающих предметов, поэтому не рекомендуется проводить эксперимент в комнате сказок или спортивном зале, лучше всего для этой цели подойдет спальная или раздевальная комната.
5. Инструкцию для детей и процедуру проведения необходимо знать наизусть. Эксперимент всегда предполагает стандартное его проведение, поэтому нельзя вносить в него какие-либо изменения, искажать инструкцию, повторять ее большее число раз, нежели это предусмотрено методикой. Произносить инструкцию следует с одинаковой для всех участников эксперимента интонацией, одинаковой силой голоса, без выделения голосом отдельных слов.
6. Не следует фиксировать внимание ребенка на необычности ситуации, мотивировать его особым образом к выполнению задания («Я хочу проверить, хорошая ли у тебя память» и т. п.). Лучше всего придать процедуре опыта характер обычной ситуации общения, предложив, например, следующее: «У меня есть новые картинки, я хочу их тебе показать».
7. Темп проведения опыта нужно приспособить к темпу деятельности ребенка. Особенно внимательным нужно быть к детям с замедленным темпом деятельности — их не следует торопить.
8. В ходе обследования не рекомендуется обращать внимание ребенка на допускаемые ошибки, хвалить за правильность выполнения задания, критиковать за недочеты. Это связано с тем, что оценка взрослого может повлиять на отношение ребенка к заданию, а значит, и на его результат.
9. Необходимо внимательно следить за физиологическим и эмоциональным состоянием ребенка, при появившихся признаках утомления, излишнего возбуждения, скуки лучше прервать опыт и провести его в другой раз. Нежелательно проведение эксперимента перед приемом пищи, после музыкальных и физкультурных занятий, после или во время прогулки.

**Социометрический метод** рассматривается одними исследователями как самостоятельный метод, другими — как разновидность экспе-

римента (Л. А. Венгер, В. С. Мухина). Он предназначен для изучения взаимоотношений, складывающихся между детьми в группе детского сада, для установления социометрического статуса каждого ребенка в отдельности.

В отличие от социометрического метода, применяемого при изучении межличностных отношений в школьной группе и основанного на предъявлении анкеты, в детском возрасте используется «выбор в действии». Ребенку предлагают подарить три вещи (открытки, картинки, игрушки) тем детям группы, кому он хочет, но сделать это «по секрету», положив в шкаф выбранного им сверстника.

При использовании социометрического метода для изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста можно предлагать только положительный выбор («Положи игрушки тем детям, с которыми ты хотел бы играть», но не «Положи игрушки тем детям, с которыми ты не хотел бы играть»). Если кто-то из детей не получит ни одного выбора, экспериментатору нужно самому незаметно положить несколько предметов в шкафчик этого ребенка. Делается это с целью сохранения у данного дошкольника положительного отношения к самому себе, формирования ощущения собственной значимости.

Результаты выборов оформляются в виде социограммы, из которой можно увидеть, кто из членов группы пользуется наибольшей популярностью («звезды»), какие дети получают меньшее количество выборов («принятые»), кто нуждается в усиленном внимании со стороны педагогов вследствие попадания в категорию «изолированных». Социограмма наглядно демонстрирует наличие взаимных выборов, помогает выявить дружеские связи. В то же время социограмма дает лишь внешнюю картину взаимоотношений детей в группе, поэтому желательно дополнительно использовать метод беседы, с помощью которого можно выяснить причины имеющихся у детей трудностей во взаимоотношениях со сверстниками.

Беседа в детской психологии используется как самостоятельный метод исследования или в сочетании с другими методами (например, в рамках эксперимента как введение в экспериментальную ситуацию или по окончании социометрического эксперимента, когда у каждого из его участников спрашивают, почему он выбрал того или иного члена группы).

В пределах дошкольного возраста беседа имеет ограниченное применение. Поскольку беседа требует от ребенка словесных ответов, она не используется при исследовании детей младше 4 лет. Вместо этого детям задают вопросы, на которые они отвечают указанием на предмет, его часть или изображение.

После указанного возраста используется опрос, предполагающий вербальные ответы детей, то есть беседа в собственном смысле слова. При этом ответы детей рассматриваются не как окончательный результат, а как материал, нуждающийся в дальнейшем анализе.

При массовых обследованиях, результаты которых подвергаются статистической обработке, используется стандартизированная беседа с точно сформулированными вопросами, где каждый вопрос содержит целевую установку.

Беседа, направленная на изучение отношения к школе 6—7-летних детей, может содержать следующие вопросы.

1. Хочешь ли ты идти в школу? (общее положительное или отрицательное отношение к началу обучения в школе).
2. Почему ты хочешь идти в школу? (осознаваемые мотивы желания или нежелания идти в школу) и т. д.

Беседа может включать и элементы проективной методики. В этом случае детям предлагается несколько неопределенная ситуация, исход которой они сами должны выбрать.

Для изучения желаний, стремлений, ценностных ориентаций ребенка используется беседа по сказке В. Катаева «Цветик-семицветик»: «Как бы ты распорядился, если бы у тебя был такой волшебный цветок? Что бы ты сделал с первым лепестком? Со вторым?» и т. д.

Вопросы либо полностью продумывают заранее и задают детям в строгой последовательности (стандартизированная беседа), либо намечают в общих чертах и изменяют их в зависимости от ответа ребенка на предыдущий вопрос. Такая беседа значительно продуктивнее, но требует от исследователя глубокого понимания психики детей, гибкости и находчивости. Соответственно, такого рода беседу может вести лишь опытный психолог.

К формулированию вопросов предъявляются определенные требования:

1. Каждый вопрос должен иметь определенную исследовательскую цель.
2. Вопросы должны быть краткими, конкретными, лаконичными.
3. Необходимо избегать двояких вопросов, так как в этом случае ребенок отвечает только на один из них.
4. Вопросы не должны быть слишком длинными, иначе ребенок не уловит содержания задаваемого вопроса.
5. Не следует использовать малознакомые слова и слова с двойным толкованием.

6. Вопросы должны быть поставлены так, чтобы избежать шаблонных ответов и получить развернутые, мотивированные.
7. Вопросы не должны быть суггестивными, то есть внушать ребенку какой-либо ответ (например: «Хорошо ли быть жадным?»).
8. Вопрос не должен содержать слов, которые сами по себе вызывают определенное (положительное или отрицательное) отношение (например: «Тебе нравятся дети, которые постоянно нарушают дисциплину?»).

Исследователь заучивает вопросы наизусть и задает их всем испытуемым в одинаковой последовательности и с одинаковой интонацией. Если по ходу беседы возникает необходимость что-либо уточнить, то задаются дополнительные вопросы.

Беседа с дошкольниками проводится только индивидуально в отдельном помещении и не должна превышать 10–15 минут, чтобы не вызвать у ребенка утомления. Важнейшим условием получения объективных данных является установление доверительного контакта между ребенком и исследователем и сохранение таких отношений в течение всей беседы.

Результаты беседы записываются в протокол. Возможно применение технических средств (аудио- и видеозапись). В протоколе «фотографически» фиксируются не только ответы ребенка, но и особенности его поведения в ходе разговора: уверенность в ответах, интерес к содержанию беседы, эмоциональные проявления.

Беседа, несомненно, имеет свои достоинства, а именно:

- возможность достаточно быстро собрать большой объем фактического материала, характеризующего многие стороны психики ребенка;
- возможность глубже понять психику дошкольника благодаря вариативности применения материала для беседы;
- возможность повторного проведения при необходимости выяснения изменений, связанных, к примеру, с возрастом. Так, по истечении определенного промежутка времени выявляют, насколько изменилось отношение 6-летнего дошкольника к школе в конце учебного года по сравнению с его началом.

В то же время методу беседы присущи и определенные недостатки. Прежде всего, речь идет о проявлении субъективизма, поскольку подбор материала для беседы, формулирование вопросов, фиксация ответов и их последующая интерпретация во многом обусловлены особенностями личности, профессиональным опытом исследователя. Кроме того, нельзя забывать и о том, что ребенок не всегда может дать полноценный отчет о своих поступках, поведении, выразить свои пе-

реживания, объяснить свои предпочтения. В последнем моменте кроется причина возрастных ограничений в использовании беседы применительно к дошкольному детству.

Беседа относится к числу вспомогательных методов детской психологии, так же как тестирование и метод анализа результатов деятельности.

Метод тестирования получил довольно широкое распространение, прежде всего, в психологической диагностике.

Под тестами понимают стандартизированные задания для определения степени развития у ребенка различных психических процессов, уровня достижений в различных областях, определения качеств личности и т. д.

Каждый тест, используемый для изучения детской психики, включает ряд заданий, представленных в нескольких вариантах, что обеспечивает равные условия для всех испытуемых, так как одно задание ребенок может выполнить удачно или неудачно, а при выполнении нескольких сходных степень успешности не будет случайной. Равные условия для всех обследуемых дошкольников выдерживаются также благодаря строгому следованию стандартной инструкции и предъявлению одинакового стимульного материала (картинок, рисунков, задач и т. д.). Результаты теста оцениваются по выработанной шкале, которая обязательно содержится в описании теста.

Обычная процедура разработки и обоснования тестовых методик сводится к следующему. Опытным путем подбирается набор заданий и предлагается для выполнения известному количеству детей (обычно не менее 200) одного возраста. Затем производится отбор заданий, выполняемых на среднем уровне успешности. По каждому из заданий создается серия однородных задач (одинаковой или постепенно возрастающей сложности), устанавливается по возможности простая, объективная и однозначная оценка успешности решения. В разных тестовых системах применяется разный принцип подбора задания по возрастам: в одних для каждой возрастной группы подбирается свой набор заданий, в других — детям разного возраста предлагается один и тот же комплекс, но для каждого возраста устанавливается своя «норма успешности».

Наиболее широкое распространение получили *интеллектуальные тесты*, применяющиеся для оценки уровня умственного развития детей.

Впервые способ измерения уровня умственного развития был предложен французскими психологами А. Бине и Т. Симоном в начале XX века, которые создали метод стандартизированных задач. На основе успешности их решения устанавливался «умственный возраст».

Несколько позже американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффициента интеллекта:

$$IQ = \frac{\text{умственный возраст}}{\text{паспортный возраст}} \times 100\%.$$

Считается, что нормативный интеллект составляет величину в диапазоне от 90 до 100 единиц.

С появлением тестов многие исследователи связывали надежду, что детская психология выйдет на новый путь развития, но этого не произошло: применение тестов, напротив, поставило перед психологической практикой ряд проблем.

- 1) Проблема *валидности и надежности* теста. Используя тот или иной тест, исследователь должен быть уверен: выбранный им диагностический инструмент измеряет именно то, что должен измерять (валидность), и что его результаты воспроизводятся более или менее постоянно у одного и того же человека (надежность теста).
- 2) Проблема *влияния ряда косвенных факторов*: обстановки тестирования, пола экспериментатора, умственной работоспособности, самочувствия и физического состояния, мотивации, самооценки, уровня притязаний испытуемого. К примеру, было замечено, что в случае, если в качестве экспериментатора при предъявлении теста «Нарисуй человека» выступает усатый мужчина, то резко возрастает число изображенных мужчин с усами.
- 3) Проблема *ограниченности во времени* при выполнении теста. Ограничение во времени, отводимом в тесте на его выполнение, вызывает нервно-психическое напряжение. И здесь в более выигрышном положении оказываются испытуемые с более уравновешенной психикой.
- 4) Проблема *оценки психической деятельности испытуемого*. Например, в тестах, где оцениваются различные компоненты интеллекта и конечный результат представлен в виде суммы оценок за выполнение отдельных заданий, количественный показатель не дает представления об особенностях мыслительной деятельности.

Представим, что два ребенка решат каждый по разной половине задания, а результат в баллах окажется одним и тем же. На первый взгляд это должно свидетельствовать о равных способностях этих детей, но на самом деле это не так. Если испытуемый решил три трудные задачи, а остальные (легкие) не успел, то он получает равное количество баллов с остальными детьми, справившимися только с легкими задачами, следовательно, уровень интеллекта первого ребенка будет приравнен к интеллекту после-

дних, что не отражает действительной картины развития мыслительных способностей испытуемых.

Наконец, тесты служат одновременно мощным орудием селекции, ведь по результатам теста нередко делаются выводы, кардинально изменяющие судьбу человека. Поэтому специалист должен осознавать всю меру лежащей на нем ответственности. Решением этой проблемы может стать неоднократное тестирование, а также применение разнообразных методик, ориентированных на разные проявления изучаемой стороны психики.

Кроме того, встает немаловажный вопрос: можно ли на основе результатов тестирования прогнозировать дальнейшее психическое развитие в детском возрасте?

Тесты определяют реальный (наличный) уровень развития той или иной стороны психики. Вместе с тем, в соответствии с выдвинутым Л. С. Выготским положением о двух уровнях развития ребенка — актуальном, которого он уже достиг в настоящий момент, и потенциальном, которого он может достичь с помощью взрослого, — важнейшей задачей психологической диагностики должно быть выявление последнего, то есть зоны ближайшего развития. Но тесты не дают информации о том, каковы перспективы ближайшего развития ребенка, что подтверждается практикой. Известны примеры, когда ребенок, ничем не выделявшийся по уровню умственного развития в группе сверстников, через какое-то время может резко начать прогрессировать.

Кроме того, психическое развитие в раннем и дошкольном возрасте имеет качественное своеобразие и не сравнимо ни с какими другими возрастными периодами. Г. Айзенк указывал на то, что при сопоставлении коэффициентов интеллекта детей 4 лет и результатов тестирования этих же детей в более старшем возрасте обычно обнаруживается, что никакой связи между ними не существует. Отсюда следует вывод, что чем меньше ребенок, тем менее возможно предсказание его дальнейшего развития на основе тестовых испытаний. Предполагается, что шесть лет — это самая нижняя возрастная граница, с которой можно всерьез относиться к результатам тестирования, да и то с большой осторожностью.

Вместе с тем тесты, несомненно, имеют свои положительные стороны.

Во-первых, они позволяют установить соответствие уровня развития измеряемой стороны психики возрастной норме. Определение нормативов возрастного развития необходимо для решения проблемы доступности учебного материала, для отграничения детей, имеющих отклонения в развитии.

Во-вторых, тесты дают возможность организовать повторное и вариативное, то есть сравнительное, изучение ребенка и целых групп детей в разное время и в разных условиях.

В-третьих, тесты позволяют быстро собрать большой по объему количественный материал. Проверяя их повторными испытаниями по параллельным сериям, исследователь получает данные высокой степени достоверности.

В-четвертых, проводить тестирование может любой грамотный психолог или педагог, так как оно не требует специальной длительной подготовки или сложного оборудования.

Для изучения особенностей детской психики применяются и **проективные** методы. Этот метод выступает в форме экспериментальной ситуации, которая содержит в себе некую неопределенность ее решения или множественность ее восприятия испытуемым. Благодаря использованию проективных методов представляется возможность выявить те особенности личности, которые не могут быть выявлены непосредственно. Могут использоваться методы разного типа — апперцептивные, рисуночные, игровые и др.

Проиллюстрируем использование проективных методов на примере детской апперцептивной проективной методики Рене Жилия «Межличностные отношения ребенка». Методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям и явлениям. Стимульный материал состоит из 42 картинок с изображением детей либо детей и взрослых в различных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми. Ребенку предлагается выбрать себе место среди изображенных людей (ближе или дальше от определенного лица) либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе.

Применение проективных методов в работе с детьми имеет особое значение, поскольку эта группа исследовательских техник обладает, кроме исследовательских и диагностических, целым рядом других возможностей. Проективные методы позволяют установить более тесный эмоциональный контакт, делают общение непринужденным, обладают психокоррекционным эффектом. Вместе с тем существуют определенные сложности в интерпретации полученных данных, по этой причине проективный метод выступает лишь в качестве вспомогательного.

Разнообразие видов деятельности, осваиваемых ребенком на протяжении дошкольного детства, позволяет широко использовать метод



**анализа продуктов деятельности.** Продукты деятельности детей — это рисунки, аппликация, поделки, конструкции, сочиненные сказки, стишки, песенки и др.

Изучение продуктов деятельности дает ценную информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей материальной действительности и к людям, о его мировосприятии. Иногда лишь произведения, созданные ребенком, позволяют увидеть те стороны психики ребенка, в которые обычным путем невозможно проникнуть.

Сочетание анализа продуктов деятельности с наблюдением за процессом создания этого продукта позволяет получить богатейший фактический материал для изучения. Исследователь наблюдает за тем, как идет создание продукта, что нового вносит ребенок в ходе этого процесса, каковы его творческие проявления, насколько соответствует произведенный продукт первоначальному замыслу и др.

Особенно интересны для изучения детские рисунки. Они помогают оценить характер протекания познавательных процессов ребенка, его творческие способности, личность в целом на основании ряда параметров: сюжета, содержания, манеры изображения, толщины проводимых линий, увлеченности процессом рисования и др. Особенно важный показатель — это цвет, который нередко используется ребенком для выражения своего отношения к изображаемому. При положительном отношении к явлениям, конкретным персонажам дети чаще всего применяют яркие, чистые краски (желтую, оранжевую, красную, голубую, изумрудно-зеленую и т. п.). Неприятные события, отрицательное отношение к воспроизведенному в рисунке ребенок в большинстве случаев отражает в темных цветовых тонах и оттенках.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить следующее.

В детской психологии в целом применяются те же методы исследования, что и в общей или возрастной психологии. Однако имеется ряд особенностей в их использовании:

- ❑ некоторые методы исследования вовсе не используются в отношении детей (например, метод анкетирования, при котором предлагается ответить на ряд вопросов, помещенных в анкете);
- ❑ имеются возрастные ограничения в применении отдельных методов, например беседы и тестов;
- ❑ с целью сохранения естественности поведения детей в эксперименте организуется «игровое моделирование ситуации»;
- ❑ исследователь обязательно должен предварительно познакомиться с испытуемыми, чтобы его появление в группе не воспринималось как новый раздражитель;

- особо важным для получения надежных и объективных результатов является установление между ребенком и исследователем доброжелательных, доверительных отношений, в противном случае ребенок может отказаться выполнять задания.

Наконец, необходимо помнить, что методы изучения детской психики дают достаточно достоверные данные не при изолированном, а комплексном их применении.

## Вопросы-задания для самопроверки

1. Назовите основные принципы исследования психического развития детей.
2. Какие стратегии исследования вам известны?
3. Назовите известные вам методы исследования детской психики.
4. В чем состоит цель формирующего эксперимента? Назовите его этапы.
5. Сопоставьте методы наблюдения и эксперимента: найдите общее и отличное.
6. Назовите основные требования к формулированию вопросов беседы.
7. Какие методы исследования не применяются по отношению к детям и почему?
8. В чем заключается своеобразие использования методов исследования для изучения психики ребенка?

## Литература

1. Айзенк Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. Кострома, 1993.
2. Басов М. Я. Методика психологических наблюдений за детьми // Избранные психологические произведения. М., 1975.
3. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. М., 1988.
4. Детская психология / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько и др. Минск, 1988.
5. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М., 1978.
6. Дремина И. Е. Общие подходы к тестированию умственного развития детей // Диагностика школьной готовности: Материалы совместной научно-практической конференции кафедр педагогики и психологии дошкольного воспитания, общей педагогики и психологии МГПИ им. Н. К. Крупской и учреждений г. Козьмодемьянска. Козьмодемьянск, 1994. С. 8–14.
7. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии / Под ред. Г. А. Урунтаевой. М., 1995. С. 5–37.
8. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. С. 23–30.

# ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Понятие о развитии. Движущие силы и основные законы развития. – Проблема генотипической и средовой обусловленности психического развития. – Наследственные особенности, врожденные свойства и прирожденные особенности организма как предпосылки психического развития. – Среда как фактор развития. – Собственная активность ребенка – неперемное условие развития его психики.*

## ПОНЯТИЕ О РАЗВИТИИ. ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ РАЗВИТИЯ

Детская психология как генетическая наука изучает законы психического развития. Чтобы управлять сложным процессом формирования личности, необходимо четко представлять, какую роль в этом процессе играет окружающая ребенка среда, воспитательная деятельность взрослых, возраст, наследственность и другие факторы. Решение этих вопросов зависит в значительной мере от теоретической позиции ученого.

В историческом развитии науки определились две диаметрально противоположные концепции в понимании законов развития человека и человеческого общества: идеалистическая и материалистическая.

Первая рассматривает развитие как спонтанный, самопроизвольный процесс, развертывание изначально данных свойств, как процесс повторения, спокойного линейного количественного увеличения или уменьшения свойств. Выразителем подобного взгляда можно считать американского психолога Ст. Холла, утверждавшего, что ребенок — это маленький взрослый. В русле данной концепции либо вовсе не выявляют источник развития, либо переносят его вовне (Бог, субъект, идея и т. д.); ее представители считают, что источники развития непознаваемы, следовательно, процессом развития управлять невозможно. В детской психологии взгляды на ребенка как маленького взрослого держались довольно долго и были связаны, прежде всего, с преформизмом.

С точки зрения материалистической концепции развитие представляет собой противоречивый процесс, характеризующийся большими и маленькими скачками, перерывом непрерывности (общая прогрессивная тенденция движения прерывается периодами некоторого регресса, наблюдаемого в моменты возрастных кризисов), спадами и взлетами, столкновением нового и старого. Количественные изменения ведут к образованию нового качества — новых, более совершенных форм и структур организма, психики и свойств личности. Источник развития видится в самом жизненном процессе: в нем возникают противоречия, в нем же они и преодолеваются — это противоречия между новым и старым, нарождающимся и отмирающим. Именно противоречия являются движущими силами развития. По мнению материалистов, причины и источник развития познаваемы, а значит, можно влиять и направлять ход психического развития.

По сути, первая концепция имеет в виду *рост*, но не развитие в истинном смысле слова. В связи с этим Д. Б. Эльконин подчеркивает необходимость дифференциации понятий *рост* и *развитие*.

*Рост* — это количественные изменения в процессе совершенствования той или иной психической функции. Процесс можно назвать ростом в том случае, если при существующих возможностях не удастся обнаружить в нем какого-либо качественного изменения.

*Развитие* характеризуется прежде всего качественными изменениями психической функции, возникновением в ней определенных новообразований. Понятие «развитие» тесно связано с понятием «системные процессы», таким образом, развитие состоит в качественных преобразованиях системных процессов, что приводит к возникновению новых структур. Развитию также присуща неравномерность возникновения разных структур: когда одни из них опережают, другие, наоборот, как бы отстают.

Таким образом, развитие можно определить как процесс накопления количественных изменений, приводящий к возникновению новых структур, обеспечивающих переход от низших форм к высшим формам и уровням всей жизнедеятельности.

Как показал Л. С. Выготский, существует много различных типов развития. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, то есть определить специфику психического развития среди других процессов развития. Выготский различал *преформированный* и *непреформированный* типы развития.

*Преформированный* тип предполагает развитие, в котором в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы стадии, которые явление (организм) пройдет, а также тот конечный результат, которого явление

достигнет, — иными словами, здесь все дано изначально. Примером такого типа является эмбриональное развитие. Несмотря на то что эмбриогенез имеет свою историю (отмечается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая новая стадия оказывает свое влияние на предыдущие), это не меняет типа развития. В психологии, об этом мы упоминали ранее, уже была попытка представить психическое развитие ребенка по преформированному типу — это концепция Ст. Холла, в которой психическое развитие трактовалось как краткое повторение стадий развития животных и предков современного человека.

*Непреформированный* тип развития не предопределен заранее. К нему относится развитие галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Таково и развитие ребенка: с момента его рождения не даны ни те стадии, которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть. Однако детское развитие — это совершенно особый процесс. Он детерминирован той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития. В этом особенность детского развития: его конечные формы не даны, а заданы. Человеческое развитие происходит по образцу, существующему в обществе. Об этом говорит тот факт, что дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разного уровня развития. Поэтому процесс онтогенетического развития — это особенный, своеобразный процесс, проходящий в форме усвоения заданных обществом образцов.

Движущими силами в развитии любого явления, в том числе и психического развития, выступают внутренние противоречия, борьба между отживающими формами психики и новыми, нарождающимися.

Противоречия разнообразны по своему характеру. Это могут быть противоречия между новыми потребностями и возможностями их удовлетворения старыми, ранее сложившимися способами; между требованиями, предъявляемыми общественной средой, окружающими взрослыми и фактическими возможностями ребенка; между самими возможностями — духовными и физическими и т. д. Особо важное значение в психическом развитии имеют противоречия, связанные с удовлетворением потребности в новых впечатлениях и социальных потребностей (в общении, в признании и др.).

К концу раннего возраста у ребенка появляется потребность в самостоятельности, выражающаяся в желании жить общей жизнью со взрослым, выполнять такие же действия, употреблять те же орудия труда. Совместная со взрослым деятельность перестает устраивать ребенка, он стремится к осуществлению самостоятельной взрослой деятельности. Однако физические возможности еще

не позволяют этого. Возникшее противоречие разрешается за счет появления нового вида деятельности — ролевой игры, где ребенок в игровой форме, но самостоятельно моделирует содержание профессиональной деятельности взрослых и их взаимоотношения.

Вместе с тем можно выделить главное противоречие: между потребностью ребенка быть взрослым, занимать определенное место в системе социальных отношений и реальной возможностью ее реализации.

Разрешение одних противоречий приводит к появлению новых. Приобретение новых знаний, формирование новых умений и навыков, освоение новых способов деятельности расширяет границы самостоятельности ребенка и приводит к возрастанию его возможностей. В свою очередь, расширение диапазона возможностей влечет за собой «открытие» все новых и новых областей жизни взрослых, которые не доступны для ребенка, но куда он стремится войти. В результате ребенок устанавливает все более широкие и разнообразные связи с окружающим миром. Соответственно, преобразуются и формы отражения им действительности.

Психическое развитие ребенка в целом подчинено определенным законам. Ряд законов детского развития был сформулирован Л. С. Выготским.

1. *Детское развитие имеет сложную организацию во времени*: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве по своему значению и происходящим преобразованиям не равен году жизни в отрочестве (развитие ребенка в ранние годы происходит значительно интенсивнее).

2. *Закон метаморфозы* в детском развитии. В этом законе концентрированно выражено представление Л. С. Выготского о сущности самого процесса развития: развитие представляет собой цепь качественных изменений. Это означает, в противовес мнению Ст. Холла, что ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, имеющее качественно отличную от взрослого психику.

3. *Закон неравномерности* (гетерохронности) детского развития. Каждая сторона в психике ребенка имеет сензитивный период развития. В то время как одна сторона психики, например воображение, еще только начинает свое развитие, для некоторых других сторон этот период уже завершается — например, для речи.

4. *Закон развития высших психических функций*. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения,

сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка.

Отличительными признаками высших психических функций являются *опосредованность, осознанность, произвольность, системность*. Они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно происходит в форме усвоения социального опыта, зафиксированного в виде знаковых систем. Психическое развитие происходит по образцу, существующему в обществе, и обусловлено формой и характером деятельности, присущей данному уровню развития общества. Поэтому дети в различные эпохи развиваются по-разному.

Усвоение заданных обществом образцов происходит постепенно, и в этом процессе можно выделить ряд стадий, на основании чего может быть выделен еще один закон психического развития.

5. *Закон стадильности* психического развития. Стадии психического развития следуют одна за другой, подчиняясь своей внутренней логике. Их последовательность не перестраивается и не изменяется по желанию взрослого. Любая возрастная стадия отличается качественным своеобразием и вносит свой неповторимый вклад в развитие. Самое главное, по мнению А. В. Запорожца, не ускорять психическое развитие, а обогащать его.

Еще один закон психического развития в детстве можно вывести на основе научных представлений А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина.

6. *Каждому возрасту присущ определенный тип ведущей деятельности*: ведущие деятельности находятся в генетической преемственности и закономерно сменяют друг друга. Ведущая деятельность обеспечивает кардинальные линии психического развития именно в этот период.

## **ПРОБЛЕМА ГЕНОТИПИЧЕСКОЙ И СРЕДОВОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Психическое развитие человека зависит от ряда факторов и условий.

*Факторами* называют те постоянно действующие обстоятельства, которые имеют существенное значение в развитии изучаемого явления.

Среди факторов, обуславливающих психическое развитие, прежде всего, принято выделять биологический фактор и фактор средовой.

Проблема соотношения в человеке биологического и социального — одна из сложнейших и одновременно наиболее важных в детской, возрастной и педагогической психологии. От решения этой проблемы во многом зависит стратегия воспитательного и обучающего воздействия.

В многолетней дискуссии по вопросам движущих сил развития, выявления роли наследственности и среды в становлении человека определились две крайние точки зрения.

В середине XIX — начале XX века широкое распространение получила теория наследственной предопределенности умственных, волевых и других качеств. Согласно К. Лоренцу, одному из представителей этой концепции, получившей название биологизаторской (биогенетической), социальные формы поведения представлены в человеке особыми генами, отобранными в процессе эволюции. Вечными и характерными для человека признавались трусость, обман, эгоизм и другие пороки. Таким образом, последователи этого направления исходили из признания того факта, что все психические особенности человека являются врожденными.

К числу теорий биологизаторского толка следует, прежде всего, отнести теорию рекапитуляции Э. Геккеля, основной смысл которой сводится к признанию онтогенеза как краткого и быстрого повторения филогенеза. Сторонником такого понимания развития был ученик Геккеля, уже упоминавшийся нами американский психолог Ст. Холл, утверждавший, что ребенок кратко повторяет развитие человеческого рода. Позиция Ст. Холла справедливо подвергалась критике со стороны психологов, однако нельзя не признать, что, будучи теоретической концепцией, она отражала стремление найти законы развития психики.

В середине XX столетия в рядах сторонников этой концепции были Э. Клапаред, Ш. Бюлер, Д. Мейми, согласно представлениям которых наследственность — не что иное, как передача предками потомкам способностей, черт характера и интересов в чистом виде: ребенок наследует их так же, как строение тела, черты лица или форму руки.

Современные последователи этой теории не решаются утверждать, что лишь наследственный фактор является решающим в психическом развитии. К примеру, английский психолог Г. Айзенк пытается даже определить процентное соотношение биологического и социального в человеке: по его мнению, 80% умственного развития обусловлено генетическими причинами и 20% — окружающей средой. Однако по-



прежнему среда, обучение и воспитание рассматриваются только как условия для выявления заложенного в генах материала.

В отечественной психологии сторонником биологизаторского направления традиционно считают П. П. Блонского. Понимание развития как роста и созревания определило выбор наследственности в качестве основного фактора, влияющего на этот процесс, так как именно наследственность задает рост ребенка, его болезни, а среда лишь стимулирует или тормозит этот рост. Отсюда и неприятие П. П. Блонским положения о возможности ускорения развития, поскольку темпы умственного развития, по его мнению, связаны не с пластичностью нервной системы, а пропорциональны скорости соматического развития, которое не может быть ускорено.

Долгое время теория наследственной обусловленности развития подвергалась в отечественной науке беспощадной критике, так как она провозглашала природное неравенство способностей людей. Вместе с тем нельзя не признать, что уровень развития способностей человека действительно в известной мере обусловлен определенными наследственно данными свойствами — задатками.

Другой подход к анализу проблемы развития, имеющий не менее длительную историю, — социогенетическая (социологизаторская) концепция, начало которой положила теория эмпиризма — «чистой доски», сформулированная известным английским философом, мыслителем Дж. Локком. Согласно ей, человек в момент рождения представляет собой чистую доску: лишь под влиянием внешних условий, а также воспитания постепенно возникают психические качества, свойственные человеку.

Представителем этого направления считают французского философа XVIII века К. Гельвеция. По его мнению, все люди рождаются одинаковыми по природным данным: неравенство между ними в умственном и нравственном развитии обусловлено разными условиями среды и воспитания.

Положения социогенетической концепции наиболее соответствуют представлениям о человеке в американской психологии (бихевиоризме): человек есть то, что делает из него окружение, среда. Большое влияние на разработку концепции бихевиоризма оказали идеи И. П. Павлова, в частности, идея о проведении строгого научного эксперимента, что в известной мере обусловило признание сознания «черным ящиком» и определило предмет изучения — поведение, так как именно оно имеет объективные характеристики, которые можно зафиксировать. Кроме того, немаловажное значение имело его представление о том, что для всего живого характерны приспособительные реакции.

Американские ученые восприняли феномен условного рефлекса, изучаемого И. П. Павловым, как элементарное явление, которое лежит в основе сложной системы поведения человека. Отсюда и понимание развития как научения, образования навыков.

Наиболее ранними сторонниками теории научения были Дж. Уотсон, а также Э. Газри. В концепциях Э. Торндайка и Б. Скиннера подчеркивалась роль подкрепления (положительного или отрицательного) в формировании актов поведения.

Свое продолжение эта теория нашла в концепции социального научения (А. Бандура, М. Мид, Р. Сирс и др.). Представители данного направления считают, что, наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением, существует также научение путем имитации и подражания. Например, по мнению Р. Сирса, нет строго фиксированных и неизменных черт личности человека (агрессивности или доброжелательности): соответствующее поведение всегда зависит от другого члена диады (матери, отца, учителя и т. д.).

Эта теория заняла определенное место и в отечественной психологии 1920—1930-х годов — А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый.

Рассматривая закономерности психического развития, А. Б. Залкинд, в отличие от вышеназванных ученых, мыслителей, психологов и педагогов, не отрицал роли наследственности, однако основной источник развития ребенка видел в окружающей его социальной среде. Он подчеркивал, что нервная система человека является продуктом его социального развития, а изменения, происходящие в биологических структурах, доказываются данными генетиков и рефлексологов.

В целом позиция отечественных представителей социологизаторского направления заключалась в том, что психолог не должен идти на поводу у наследственности. Таким образом, ученых этого направления объединяла уверенность в возможности при целенаправленной и четкой организации среды добиться быстрых и нужных для общества изменений в психике ребенка. Учитывая, что такая точка зрения присутствовала в начале 20-х годов XX века, эта теория отвечала социальному заказу того времени — в короткий временной промежуток преодолеть «наследие капитализма» и сформировать «нового человека».

Несмотря на то что эти концепции противоположны друг другу, они очень близки по своей сути, так как рассматривают ребенка как пассивный объект, на который в одном случае воздействует среда, в другом решающее влияние оказывает наследственность.

Психологию не могло удовлетворить подобное положение вещей, поскольку вопрос о том, что в человеке от природы, а что от среды,

остался нерешенным. Появились концепции, в которых делались попытки свести воедино два этих фактора.

Справедливым кажется мнение одного из представителей гештальт-психологии — К. Коффки о том, что поведение человека определяет система внутренних условий совместно с системой внешних условий. Поэтому развитие заключается не только в созревании, но и в обучении. Соответственно, должны быть известны обе стороны, только тогда можно объяснить и описать поведение человека. Следовательно, нужно изучать не только внешнее поведение ребенка, то есть то, что он делает, но и внутренний мир — мир его переживаний.

Спор психологов о том, что предопределяет процесс детского развития, привел к созданию *теории конвергенции* двух факторов, основоположником которой стал В. Штерн. Он указывал, что психическое развитие — это не просто проявление врожденных свойств и восприятие внешних воздействий. Это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Штерн утверждал, что ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри. Закономерен лишь вопрос: что именно происходит в нем извне и что изнутри? В любой функции действует всегда и то и другое, но каждый раз в разных соотношениях.

Однако В. Штерну не удалось преодолеть свою приверженность биологизаторскому подходу. Как и другие его современники, он был сторонником теории рекапитуляции, что прослеживается достаточно ярко в его периодизации психического развития. В работах Штерна упоминается, что ребенок в первые месяцы находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии он достигает стадии обезьяны; в дальнейшем, овладев прямохождением и речью, соответствует по своему развитию начальным ступеням человеческого состояния; первые пять лет игры и сказок — это ступень первобытных народов; поступление в школу соответствует вступлению человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями; первые школьные годы соответствуют духу античного мира, средние годы носят черты фанатизма и христианской культуры и т. д.

Не удалось выйти за рамки двух факторов и З. Фрейд. В основе его теории личности лежит положение о конфликте (конфронтации) между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества.

По Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями («Оно»). На каждой стадии развития число запретов на удовлетворение инстинктивных влечений увеличивается, а сами они все более дифференцируются. Формирующаяся новая инстанция

«Сверх-Я» ограничивает врожденные влечения. В структуре личности на «Я» с двух сторон оказывают давление «Оно» и «Сверх-Я». По сути, это типичная схема двух факторов, которая отличается тем, что средовые влияния и биологические влечения находятся в антагонистических, противоречивых отношениях, отсюда и название — теория конфронтации двух факторов.

Споры о том, что определяет детское развитие, не прекратились и до сих пор. В настоящее время делаются попытки выяснить экспериментальным путем, какой фактор является решающим. По мнению исследователей, большие возможности открывает метод изучения близнецов. Однако данные, полученные в результате подобного рода экспериментов, тоже вряд ли можно считать достаточно доказательными. По мнению Д. Б. Эльконина, учеными делается неверное допущение: при рассмотрении проблемы тождественности и нетождественности наследственности условия воспитания считаются идентичными. Это неправильно, так как не существует абсолютно одинаковой социальной среды даже для близнецов. Упускается из виду то, что ребенок не является пассивным объектом влияния, он активно взаимодействует с элементами среды.

Современные теории отличаются лишь тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды. Но среди них можно выделить концепции, в которых указывается и на наличие такого условия, как активность самого субъекта. Так, американский психолог Дж. Вулвилл предложил четыре модели влияния опыта на развитие поведения.

1. «Больничная койка» — субъект является объектом влияния среды; такая модель характерна для первых месяцев жизни.
2. «Луна-парк» — субъект выбирает те развлечения, которые хочет испытать, но не может изменить последующее их влияние на себя (в качестве примера Вулвилл приводит езду на американских горках).
3. «Соревнование пловцов» — субъект осуществляет по сигналу свой путь фактически независимо от внешних стимулов; среда в этом случае выступает как условие, сопровождающее поведение индивидуума.
4. «Теннисный мяч» — здесь осуществляется постоянное взаимодействие между влияниями среды и субъектом: субъект учитывает влияние среды, но и сам оказывает на нее влияние.

В отечественной науке пальма первенства в разрешении проблемы соотношения биологического и социального принадлежит Л. С. Выготскому. Он первым ввел исторический принцип в детскую психологию, создав теорию культурно-исторического происхождения высших психичес-

ких функций (ВПФ) человека. Изучать исторически, указывал он, не значит изучать факты прошлого, это значит изучать в движении.

Согласно Л. С. Выготскому, среда в отношении развития ВПФ выступает в качестве источника развития. Человек — существо социальное, в отсутствие взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые развились в результате развития человечества. Признавая важное значение общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, Л. С. Выготский указывал, что ни одно из специфически человеческих качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действия и т. д., не могут возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные условия жизни и воспитания. ВПФ сначала формируются как формы сотрудничества с другими людьми и лишь потом становятся индивидуальными. Например, речь первоначально формируется как средство общения (взаимодействия, сотрудничества), а затем в процессе развития приобретает функцию мышления (внутреннюю индивидуальную функцию).

Л. С. Выготский подчеркивал, что влияние среды не абсолютно, то есть ребенок — не пассивный объект воздействия. В ходе развития меняется отношение ребенка к среде, следовательно, и влияние среды определяется переживаниями ребенка. Переживание, по мысли психолога, представляет тот узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств.

Таким образом, согласно представлениям Л. С. Выготского, развитие идет от социального к индивидуальному. Развитие человеческих свойств осуществляется на основе социальной программы, а в ходе этого развития преобразуется, очеловечивается и биологическая основа этих свойств.

С. Л. Рубинштейн, обращаясь к проблеме биологического и социального, писал, что эти факторы не являются самодовлеющими, каждый из которых имел бы самостоятельное представительство в психике человека. Иными словами, нет ни одного психического качества, которое зависело бы только от одного из факторов. Тем самым С. Л. Рубинштейн одновременно высказал свои возражения относительно взглядов представителей и социогенетического, и биогенетического направлений.

Важными в разрешении проблемы влияния наследственности и среды представляются позиции М. Я. Басова и П. Я. Гальперина.

По мнению М. Я. Басова, биологический фактор, то есть строение самого организма, является фактором психического развития. Он об-

служивает процесс развития аппаратом соответствующего качества. При этом деятельность этого биологического фактора разворачивается во взаимодействии со средой, которая влияет на ход его развития. Следовательно, развитие — это прежде всего результат взаимодействия человека с окружающей его действительностью. Отсюда можно сделать такие выводы.

*Психическое развитие не должно быть смешиваемо или отождествляемо с развитием организма.* Последнее имеет конечную задачу — создать организмы определенного вида; при достижении результата процесс заканчивается. Психическое развитие, напротив, может идти бесконечно.

В то же время *психическое развитие не может не быть ограниченным.* Имеются ограничения во времени (продолжительность человеческой жизни) и по содержанию, так как каждый организм обладает определенными свойствами, например слепой человек никогда не будет видеть мир в такой разнообразии красок, как зрячий.

Интересен и правомерен подход к рассмотрению проблемы биологического и социального П. Я. Гальперина. Автор указывает, что само название проблемы «Биологическое и социальное в развитии человека» неверно: у человека нет *биологического* в том смысле, в котором оно есть и характерно для животных. Одна из важнейших особенностей современного человека как биологического вида — это *отсутствие инстинктов*, то есть наследственно закрепленного отношения к определенным объектам внешней среды. Согласно представлениям П. Я. Гальперина, у человека имеется *органическое*, но не биологическое. Различия между первым и вторым заключаются в следующем.

Во-первых, *биологическое* в силу определенного строения организма предопределяет тип жизни и поведения (например, у колибри длинный клюв приспособлен для добывания нектара из цветов); во-вторых, в биологическом наследственно закреплено специфическое реагирование по отношению к определенным раздражителям.

*Органическое* обусловлено определенным строением, но не определяет тип жизни и поведения, оно не зависит от конкретных безусловных раздражителей, не привязано к ним. Органическое указывает лишь границы анатомо-физиологических возможностей человека и роль физического совершенствования в общем его развитии.

П. Я. Гальперин подчеркивал, что роль органического в человеке бесспорна и в определенных обстоятельствах она бывает решающей, например при отсутствии какого-либо органа или неполноценной его работы. В то же время роль органического *неспецифична и относительна.*

*Неспецифичность* органического проявляется в том, что физические свойства человека используются по-разному, а на основе одних и тех же задатков могут сформироваться разные способы действий и формы поведения. К примеру, при наличии чувствительности к звуковысотному различению один может реализовать себя как музыкант, а другой проявит себя в качестве дирижера или композитора.

Роль органического *относительна*, во-первых, к *требованиям общества*, которые оно предъявляет к развитию личности. Факты влияния социальных требований широко известны в психологии. Ярким примером служит судьба слепоглухонемой Е. Келлер. Если бы не было исключительного стечения обстоятельств, благодаря которому она попала в центр общественного внимания, Келлер осталась бы мало-развитой и неприметной обывательницей провинциальной Америки. Но ее дефект превратился в социальные плюсы: она стала сенсацией, знаменитостью, национальным героем, народной гордостью Америки. Ее обучение сделалось делом всей страны. Ей были предъявлены огромные требования: ее хотели видеть доктором, писательницей, проповедницей — и она успешно занималась этими видами деятельности<sup>1</sup>. Данный факт лучше всего показывает, какова роль социального заказа в обучении и воспитании.

Во-вторых, роль органического *относительна к воспитательным воздействиям*. Там, где недостаточны естественные свойства, они могут возмещаться техническими средствами и методами обучения. Известно, что люди, у которых отсутствует какая-либо функция (зрение, слух или то и другое одновременно), без специального обучения остаются глубокими инвалидами, но при его наличии заканчивают не только общеобразовательную, но иногда и высшую школу.

П. Я. Гальперин указывал, что один и тот же дефект может по-разному отразиться на психическом развитии человека и судьбе в целом. Врожденная хромота, «родимое пятно», горб на спине у одного вызовут озлобление, а у другого — пренебрежение к физической стороне жизни, благожелательность и открытость в душевном общении. Автор справедливо отмечал, что все зависит от того, как физические преимущества и недостатки будут учтены воспитателями и самим ребенком, каким образом они будут использованы или преодолены в обучении, а главное — какое отношение будет сформировано к дефекту или преимуществу.

Подведем итоги тому, как трактуется проблема генотипической и средовой обусловленности психического развития в отечественной психологии.

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 95.*

Органические свойства рассматриваются как необходимые предпосылки развития личности. Условием, источником психического развития признается средовой фактор, в котором выделяются различные его аспекты, в том числе социально-экономические условия, специфика конкретного социума, с которым контактирует ребенок, воспитание и обучение. Однако подчеркивается, что ни органическое, ни социальное не могут оказать определяющего влияния вне активности самого субъекта. Только при наличии активности проявятся органические особенности человека и только при этом условии возможно решающее влияние среды.

Итак, проблема соотношения биологического и социального в психике человека в истории возрастной и детской психологии трактовалась с различных точек зрения. Вместе с тем в отечественной психологии определены ключевые положения, позволяющие рассматривать одни факторы в качестве предпосылок, а другие — как условия психического развития.

Рассмотрим подробно вопрос о влиянии различных факторов на психическое развитие.

## **НАСЛЕДСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ВРОЖДЕННЫЕ СВОЙСТВА И ПРИРОЖДЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗМА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Наследственность, а также врожденные и прирожденные особенности организма традиционно рассматриваются как биологический фактор развития.

Под *наследственностью* понимают закодированную программу, биологический молекулярный шифр обмена веществ между клеткой и внешней средой. Выделяют видовые и частные наследственные признаки.

Под *видовыми* подразумевают особенности, характеризующие человека как биологический вид, — это особенности строения нервной системы, физические признаки, общие для всех людей (прямохождение, рука как орган познания и воздействия на окружающую действительность, особое строение речедвигательного аппарата и др.).



О роли видовой наследственности говорит такой пример.

Отечественный зоопсихолог Н. Н. Ладыгина-Котс воспитывала в своей семье маленького шимпанзе Иони с полутора до четырех лет. В распоряжении малыша были самые разнообразные вещи, игрушки... Приемная мама пыталась обучить детеныша человеческим действиям и особенно речи. Поведение обезьянки фиксировалось в дневнике.

Через 10 лет такие же наблюдения были проведены за сыном Руди. В развитии обоим малышам было обнаружено много общего, особенно в играх и эмоциональных проявлениях. Но оказалось несравненно больше различий: Иони так и не овладел вертикальной походкой, членораздельной речью и трудовыми действиями. Дитя человека сформировалось в человеческую личность, а дитя шимпанзе так и осталось человекообразной обезьяной.

К *частным* наследственным признакам относят особенности, отличающие людей друг от друга: цвет волос, кожи, глаз, тип высшей нервной деятельности, особенности строения анализаторов и т. д.

Носителями наследственной информации являются *гены* — устойчивые, но не неизменные структуры, способные претерпевать мутации под влиянием внутренних причин и внешних воздействий (интоксикация, облучение и др.).

От наследственных предпосылок следует отличать *врожденные особенности*. Обычно они формируются в процессе внутриутробного развития под влиянием воздействий среды, в которой живет ребенок. Такой средой является материнский организм. Известно, что образ жизни матери, характер питания, болезни, нервные потрясения и др. вызывают те или иные изменения в функциональном и анатомическом строении организма зародыша.

Инфекции, переносимые матерью во время беременности, могут привести к различного рода нарушениям: микроцефалии (недоразвитию коры больших полушарий), параличам и др. Известно, что при краснухе наблюдаются разнообразные поражения зрения, двигательные нарушения и т. п.

Функциональные нарушения, дефекты человеческого тела могут возникнуть в момент рождения и в течение жизни. Эти особенности называют *прирожденными*.

Перенесенные в раннем детстве нейроинфекционные заболевания (менингит, энцефалит и др.) могут стать причиной глухоты, двигательных расстройств, задержки психического и моторного развития, речевых нарушений и др. Иногда вследствие травмы или

других факторов ребенок приобретает дефект какой-либо части тела (например, хромота, искривление позвоночника).

Врожденные и прирожденные особенности, даже если они не обусловлены патологическими изменениями в анализаторных системах или коре головного мозга, могут оказать отрицательное влияние на формирование личности особым, косвенным путем, через отношение к дефектам со стороны окружающих людей. Такой человек может быть вполне здоров, но осознание собственной неполноценности будет накладывать отпечаток на его психологический облик.

## СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Биологический фактор влияет на процесс развития не прямо, а опосредованно. Наследственные и врожденные особенности представляют собой лишь возможности будущего развития личности. Его ход во многом зависит от того, в какую среду, в какую систему условий жизни и взаимоотношений будет включена биологическая особь.

В понятие *среда* включается вся совокупность условий, в которых осуществляется развитие организма.

Среда включает в себя три составляющие: природную, материальную (или предметную) и социальную.

*Природную* среду составляют климат, растительность, географические условия. Природная среда оказывает косвенное влияние через образ жизни, труд взрослых. Известно, что игры детей, проживающих на разных континентах, отличаются.

*Материальная* среда представлена искусственным миром, создаваемым самим человеком — это бытовые предметы, образующие собой непосредственное окружение человека, строения, книги, произведения искусства и т. п. В ходе своего развития ребенок постепенно осваивает способы употребления этих вещей; предметы, находящиеся вокруг него, способствуют формированию представлений.

Но наибольшее значение для развития имеет *социальная* среда. Имеющиеся в науке факты доказывают, что вне человеческого общества младенец не может стать настоящим человеком, личностью.

В начале XX века индийский психолог Рид Сингх обнаружил в волчьей стае двух девочек: восьми и полутора лет. Младшая умерла через год, а старшая дожила до 17 лет. За 9 лет ее почти

удалось отучить от волчьих повадок, но речью девочка по существу так и не овладела, с большим трудом она употребляла лишь около 40 слов.

История имеет примеры того, что при соответствующих условиях среды индивид может достичь высокого уровня развития.

Экспедиция французского ученого Ж. Веляра обнаружила в деревушке, затерянной в глубине лесов Центральной Америки, брошенную на произвол судьбы маленькую девочку, которую позже назвали Мари Ивон. Она принадлежала к племени гваякилов — самому отсталому на земном шаре. Девочку привезли в Париж и поместили в школу. В конечном итоге она превратилась в интеллигентную, высокообразованную, культурную женщину.

Социальная среда представляет собой взаимосвязь трех компонентов.

*Макросреда* составляет общество, определенные социально-экономические и социально-политические условия жизни. Ее воздействие осуществляется в основном через средства массовой информации, книги, установленные в обществе законы, правила, посредством требований и оценки морали и эстетики.

*Мезосреда* включает национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок.

*Микросреда* — это социальная среда жизнедеятельности ребенка, с которой он непосредственно контактирует (семейное окружение, общество взрослых, группы сверстников в различных воспитательно-образовательных учреждениях и во дворе, где живет ребенок). Взаимодействие с этими элементами среды имеет исключительное значение для развития ребенка. От того, какие люди входят в микросреду ребенка, каково содержание общения их с ребенком, каков характер взаимоотношений, во многом зависит то, какие свойства личности у него будут формироваться.

По мере взросления ребенок вступает в различные контактные группы.

Первая и очень значимая, особенно в первые годы жизни, микрогруппа, — это семья. Исследователями, в частности Е. В. Субботским<sup>1</sup>, замечено, что формирование личностных качеств ребенка в значительной степени определяется своеобразием семейного микроклимата: дети, воспитанные в атмосфере доброжелательности, уважения к личности ребенка, имеют немало преимуществ перед детьми, живущими в более неблагоприятных условиях.

---

<sup>1</sup> Субботский Е. В. Ребенок открывает мир: Книга для воспитателя детского сада. М., 1991.

Современные исследования показывают, что, к сожалению, в семьях нарастают негативные тенденции. Например, американский психолог У. Бронфенбреннер (данные приведены из книги Л. Ф. Обуховой<sup>1</sup>) указывает, что все чаще отмечается склонность к отчуждению в детско-родительских отношениях. В числе основных причин он выделяет следующие: занятость родителей, рост количества разводов, низкий уровень материального благосостояния и, напротив, достижения цивилизации (отдельные спальни, телевизоры в каждой комнате и т. п.). Аналогичные тенденции наметились и в нашем обществе. Это приводит к формализации контактов (сделал ли уроки, поел ли) и обеднению содержания общения между родителями и детьми.

Вместе с тем общение со взрослым имеет чрезвычайно важное значение для развития психики ребенка. Исследования Н. М. Щелованова, Н. М. Аксаринной<sup>2</sup> и многих других свидетельствуют, что недостаток общения с родителями, ограниченность микросреды — причины такого явления, как госпитализм.

Известно, что важным достижением младенчества считается появление потребности в общении с людьми, которая побуждает его искать контакты со взрослым. Но эта потребность не возникает или крайне запаздывает при госпитализме. Лишенные общения дети не проявляют интереса к окружающему миру, находятся в полудремотном состоянии, пассивно реагируют на внешние сигналы.

С расширением круга взаимоотношений, с поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его микросреду включается еще один взрослый — воспитатель. Характер взаимоотношений с ним, его оценка в значительной мере сказываются на становлении личности ребенка.

Кроме того, ребенок вступает во взаимодействие с детьми, то есть в микросреде начинает выделяться и система «ребенок—ребенок». Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина и др. отмечают существенное влияние общения ребенка со сверстниками на развитие его личности. Через отношение к нему сверстников формируется понимание, оценка самого себя, умение соотносить свои желания с интересами других людей.

Итак, в начале жизненного пути ребенок включен в диаду «дитя—мать (значимые взрослые)». Затем подключается система «ребенок—ребенок», которая закономерно изменяется в процессе развития (груп-

<sup>1</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

<sup>2</sup> Щелованов Н. М., Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М.; Л., 1949.

па детского сада, школьный класс, внешкольный учебный коллектив, производственный коллектив). На определенном этапе развития, с созданием семьи происходит возвращение в рамки семейной среды, но уже в новом качестве — в качестве родителя. Такова вертикальная ось жизни человека.

Но движение личности по группам происходит и по горизонтали. В каждый момент жизни человек оказывается вовлеченным в сложную систему различных неконтактных и контактных общностей. Складывается уникальная ситуация межличностного взаимодействия: роль, статус, характер взаимоотношений и т. д.

Итак, среда, особенно социальная, оказывает существенное влияние на психическое развитие ребенка. В разные годы жизни каждый из компонентов среды имеет неодинаковое значение. Однако влияние среды не абсолютно: ребенок не только испытывает воздействие, но и сам преобразует мир. Он взаимодействует со средой в процессе деятельности, как собственной, так и организуемой взрослым. Выражением взаимодействия является активность самого ребенка.

## **СОБСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА — НЕПРЕМЕННОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ПСИХИКИ**

Отечественные психологи утверждают, что ни среда, ни наследственность не могут оказать влияния на личность *вне ее собственной активности*. Лишь при реализации своей активности ребенок будет испытывать влияние окружающей среды, и лишь при этом условии проявятся особенности его наследственности. Таким образом, процесс воздействия среды превращается в сложный двусторонний процесс взаимодействия подрастающего человека с окружающей средой. А. Н. Леонтьев<sup>1</sup>, Г. С. Костюк<sup>2</sup>, А. А. Люблинская<sup>3</sup> и другие психологи считают этот сложный процесс причиной развития ребенка.

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Хрестоматия по детской психологии / Под ред. Г. В. Бурменской. М., 1996.

<sup>2</sup> Костюк Г. С. Проблема развития ребенка в советской психологии // Вопросы психологии. 1967. № 6.

<sup>3</sup> Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. М., 1958.

С первых дней своей жизни ребенок проявляет себя как активный субъект. Он не только отвечает на раздражения, идущие из внешней среды, но и воздействует на свою среду и самого себя. С каждым днем роль активности повышается.

А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская подчеркивают, что активность ребенка выступает не только в его играх, труде или движениях. Она имеет различные формы, проходит на разных уровнях, но при этом всегда является одним из решающих условий любой деятельности ребенка и его развития в целом.

Активность ребенка выражена в его действиях. Во внутриутробном периоде жизни активность плода проявляется в движениях, которые носят безусловнорефлекторный характер. После рождения эти движения изменяются благодаря образованию многочисленных условнорефлекторных связей. В процессе многократных повторений сначала несогласованные движения глаз становятся координированными и способными сосредоточиваться на воспринимаемом предмете. Развивается хватание — первое целенаправленное действие. Затем ребенок все чаще манипулирует предметами, к концу года он уже сам передвигается по направлению к предмету, подражая взрослому, выполняет элементарные действия с игрушкой (баюкает куклу, возит автомобиль).

Активность ребенка раннего возраста выражена в том, что он усваивает многие показанные ему действия. В результате научения ребенок осваивает множество навыков и к трем годам может выполнять многие действия: умывается, самостоятельно ест, одевается.

Активность дошкольника приобретает организованный и разнообразный характер, проявляется не только в предметно-практической деятельности, но и включает активность мыслительную.

Активность ребенка на всех ступенях развития выражается в подражательных, исполнительных и самостоятельных действиях.

*Подражательные действия* — действия, имитирующие поведение окружающих людей или других моделей (например, телевизионных). В зарубежной психологии изучению подражания посвящено немало работ. В исследованиях установлено, что подражательное действие избирательно возникает после определенного поведения модели и представляет собой его копирование. Выявлено, что младенцы становятся способными к избирательному подражанию в возрасте 7–8 месяцев, с возрастом оно становится все более частым и сложным. Годовалый ребенок может подражать вновь увиденному и услышанному: жестам, звукам, различным действиям. В начале 2-го года жизни наблюдается, хотя и сравнительно редко, подражание, появляющееся не сразу вслед за определенными действиями взрослого. Например, ре-

бенок 15 месяцев внимательно наблюдает за мамой и через несколько минут, часов, возможно, дней повторяет самое существенное из увиденного. На 3-м году жизни ребенок начинает подражать не столько определенным действиям, сколько конкретным людям.

Кроме живых людей, дети наблюдают поведение телевизионных моделей. До 2-х лет они подражают им достаточно редко, но к 3 годам способны имитировать поведение живых и телевизионных объектов одинаково часто. В исследовании А. Бандуры показано, что агрессивные действия, наблюдаемые ребенком в фильмах, переносятся им на игрушки.

Вероятность того, что малыш станет подражать тому или иному действию, зависит и от характера самого действия. В эксперименте детям демонстрировали различные виды действий: моторные (например, взрослый передвигал кубик вдоль стола), социальные (взрослый устанавливал перед лицом малыша экран и дважды из-за него выглядывал), координированные последовательные действия (взрослый поднимал со стола за веревку медную чашечку и трижды ударял по ней металлическим прутом). С большей готовностью дети подражали моторным действиям, несколько реже — социальным. Дети до полутора лет редко подражали координированным действиям, но число подражаний подобного рода увеличивалось между полутора и двумя годами.

Роль подражания в психическом развитии ребенка достаточно велика. Ученые утверждают, что способность подражать лежит в основе интеллектуального и моторного развития ребенка, так как подражание — это эффективный способ усвоения нового. В то же время для осуществления подражательных действий необходим определенный уровень когнитивного развития. Об этом свидетельствуют полученные исследовательские данные. Так, Д. Баер отмечает, что дети с задержкой психического развития, с шизофренией почти не обнаруживают подражания (цитируется по Л. Ф. Обуховой).

*Исполнительные действия* — действия, совершаемые ребенком по требованию или указанию взрослого. Многократное предъявление одних и тех же требований ведет к формированию навыка.

*Самостоятельные действия* — действия, осуществляемые ребенком по собственной инициативе. Основой этих произвольных самостоятельных действий является исследовательский рефлекс, названный И. П. Павловым рефлексом «Что такое?». С овладением речью исследовательская активность проявляется в многочисленных вопросах, с которыми ребенок обращается к окружающим.

Дети также прибегают к практическим и познавательным действиям: при встрече с новыми предметами ощупывают их, перебирают,

бросают, кусают, экспериментируют, пытаются найти ответ на то, что им непонятно и неизвестно. Активность старших дошкольников приобретает творческий характер (сочиняют рассказы, сказки, стихи, создают рисунки и т. д.).

А. А. Люблинская прослеживает развитие активности ребенка по следующим линиям.

*Развитие произвольности действий.* Реактивные действия, которыми ребенок отвечает на воздействие конкретного раздражителя, становятся все более произвольными, какие-то ребенок становится способным тормозить, в каких-то выражаются нарастающие потребности и желания самого ребенка. С возрастом активность приобретает творческий характер.

*Переход от простых движений к деятельности.* Простые одноактные движения (отдергивание ноги, поворот головы) под влиянием обучения, показа, подражания превращаются в сложную по структуре систему целенаправленных действий, а затем в сложную деятельность: игру, рисование и др. Эта деятельность подчинена определенным мотивам и направлена на конкретную цель; со временем она становится все более организованной и управляемой со стороны ребенка.

*Интеллектуализация активности.* По мере овладения речью активность ребенка принимает интеллектуальный характер и включает предварительное обдумывание будущей постройки, замысла игры, поиск путей для выполнения поручения и т. д. К концу дошкольного возраста активность ребенка может уже принимать формы чисто мыслительной деятельности.

*Изменение содержания направленности активности по отношению к взрослому.* Активность ребенка рано направляется на взрослого. Сначала малыш относится к взрослому потребительски, как к источнику удовлетворения потребностей, источнику ласки, поддержки. Позднее это отношение меняется. Для ребенка раннего возраста взрослый выступает как помощник, партнер в делах, в играх. Дошкольник видит во взрослом эксперта, обладающего знанием, справедливого судью поступков окружающих людей.

*Развитие активности, направленной на признание.* Ребенок все чаще и настойчивее добивается, чтобы его признали достойным участником игр, соревнований и т. п. Это становится основой для направления своих устремлений на то, чтобы соответствовать нормам и требованиям окружающих.

Таковы общие направления развития активности ребенка. В то же время имеются индивидуальные различия в проявлении активности, которые накладывают отпечаток на поведение и весь спектр взаимо-



отношений ребенка с другими людьми. Например, особенности темперамента заметно влияют на общение с окружающими. Возбудимый, неуравновешенный ребенок при прочих равных условиях получает от взрослых больше замечаний, порицаний, чем ребенок спокойный и уравновешенный. Могут оказать воздействие и болезни ребенка, особенно часто повторяющиеся. Хронические ангины, астмы, болезни сердечно-сосудистой системы, если и не сказываются напрямую на психическом развитии ребенка, то обязательно влияют на образ жизни ребенка, и тем самым на все содержание и характер его активности.

Итак, подведем итоги.

Согласно современным представлениям отечественных ученых, органические особенности — лишь необходимые предпосылки, а не движущие силы формирования человеческой личности. Психические функции, присущие человеку, могут развиваться только в человеческом обществе, при наличии определенных условий жизни и воспитания. Развитие человека определяется единством социального и органического, проявляющимся в активности субъекта. По мере взросления человека активность его все более возрастает, соответственно, снижается степень влияния социальных условий: субъект сам начинает выбирать образ жизни, деятельность, условия своего существования.

В ряду условий, обеспечивающих становление человека из индивида в члена общества, важное значение имеют деятельность субъекта, условия воспитания и обучения. Роль этих факторов будет освещена в следующих лекциях.

## **Вопросы-задания для самопроверки**

1. Что такое преформированный и неформированный типы развития?
2. Сопоставьте содержание терминов «рост» и «развитие».
3. Что является движущей силой психического развития?
4. Назовите основные законы детского развития.
5. Раскройте ключевые положения биогенетического и социогенетического направлений в детской психологии.
6. Назовите авторов двухфакторных теорий.
7. Какова позиция отечественных ученых в понимании факторов, детерминирующих психическое развитие индивида?
8. Покажите на конкретных примерах роль наследственных предпосылок и среды.
9. Назовите основные направления развития детской активности.

## Литература

1. *Басов М. Я.* Проблема развития человека // Избранные психологические произведения. М., 1975.
2. *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.
3. *Выготский Л. С.* Дефект и сверхкомпенсация // Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 82–97.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 томах. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
5. *Гальперин П. Я.* К проблеме биологического в психическом развитии человека // Хрестоматия по детской психологии. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 34–48.
6. *Запорожец А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка // Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
7. *Коломинский Я. Л.* Человек: психология: Кн. для уч-ся ст. классов. М.: Просвещение, 1980.
8. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики // Хрестоматия по детской психологии. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 20–34.
9. *Люблинская А. А.* Детская психология: Учеб. пособие для студ. педагогических институтов. М., 1971.
10. Развитие личности ребенка / Пер. с англ. / Общ. ред. А. М. Фонарева. М., 1987.
11. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
12. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Москва; Воронеж, 1995. С. 25–38.

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Проблема соотношения обучения, воспитания и развития в психологии. – Роль обучения и воспитания в психическом развитии. – Понятие о «зоне ближайшего развития». – Сензитивные периоды развития психики ребенка. – Оптимальные сроки обучения.*

## ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Одна из важнейших проблем психологии состоит в раскрытии связей развития психики ребенка с его обучением и воспитанием. Решение данного вопроса чрезвычайно важно для теории и практики воспитания ребенка, поскольку от этого зависит стратегия построения воспитательно-образовательного процесса.

В то же время мнения по поводу разрешения этой проблемы, особенно в зарубежной психологии, заметно разнятся.

В основе двух указанных методов лежит представление о том, что знания заполняют голову ребенка подобно тому, как вода заполняет сосуд. При таком понимании обучения изменения, происходящие в сознании ребенка, трактуются как изменения в содержании сознания, сама же деятельность сознания, его структура остаются неизменными. Сторонниками такой точки зрения были представители ассоциативной психологии.

Представители бихевиоризма рассматривают развитие как процесс научения, то есть образования рефлексов, тренировки, тем самым отождествляя процессы воспитания (обучения) и развития. Так, один из сторонников данного направления — Э. Торндайк — утверждал, что все развитие — это образование навыков. По его мнению, каждый шаг

обучения есть каждый шаг развития, при этом он не видел разницы между обучением животного и человека.

В теориях А. Гезелла, З. Фрейда развитие предстает как вполне самостоятельный процесс, независимый от обучения и воспитания. Конечно же, обучение не отрицается, признается, что оно оказывает влияние, но влияние это заключается лишь в ускорении или замедлении темпов развития. Таким образом, эта точка зрения близка позиции представителей ассоциативной психологии, так как обучение и в этом случае не признается фактором, качественно перестраивающим психику ребенка.

В теории Ж. Пиаже воспитание и обучение рассматриваются как условия приспособления педагогического процесса к психическому развитию: педагогический процесс как бы следует за процессом развития, а учитель должен считаться с тем уровнем, которого достиг ребенок в процессе своего естественного развития (созревания), и строить обучение в соответствии с этим уровнем. В этой системе взглядов развитие и обучение также выступают как независимые друг от друга процессы. Л. С. Выготский писал по этому поводу, что развитие здесь представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, возникающих в процессе развития. Таким образом, согласно теории Ж. Пиаже, обучение должно ориентироваться на уже созревшие стороны детской психики, на то, что ребенок умеет делать самостоятельно.

Как отмечал Л. С. Выготский, такое воспитание и обучение «плетется в хвосте развития», оно ориентируется не на его завтрашний, а на вчерашний день, иными словами, в данном случае развитие всегда идет впереди обучения, а обучение надстраивается над ним.

В отечественной психологии уже в 1920–1930-е годы были сформулированы основные принципы теории связи развития психики ребенка с его воспитанием и обучением. Большой вклад в разработку этой теории внесли П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др. Основное положение этой теории заключается в том, что психическое развитие с самого начала опосредовано его воспитанием и обучением.

Наиболее развернуто и обстоятельно проблема взаимосвязи развития и обучения рассматривалась в трудах Л. С. Выготского. По представлениям известного психолога, обучение является движущей силой психического развития, и эти процессы не тождественны друг другу. Развитие, подчеркивал Л. С. Выготский, есть процесс формирования

человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой возрастной ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних этапах. Тем самым он утверждал, что развитие не есть созревание, постепенное развертывание заложенных от природы свойств.

Обучение, по мнению Л. С. Выготского, представляет собой внутренне необходимый, всеобщий момент в процессе развития не природных, а исторических особенностей человека. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает к жизни внутренние процессы развития, которые вначале возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими, но затем становятся достоянием самого ребенка. Таким образом, утверждал Выготский, обучение должно опережать развитие, следовательно, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

А. Н. Леонтьев конкретизировал и развил ряд идей Л. С. Выготского, в частности, ввел положение о том, что индивид присваивает достижения предшествующих поколений. По определению А. Н. Леонтьева, «присвоение» — это процесс, который имеет своим результатом воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся свойств, способностей, видов поведения. Одновременно этот процесс является процессом формирования человеческих способностей.

Использование аналогичного термина — «присвоение» — наряду с воспитанием и обучением предлагает и В. В. Давыдов<sup>1</sup>. Он отмечает, что в результате присвоения общественного опыта у индивида в его собственной деятельности воспроизводятся (формируются) специфически человеческие, исторически сложившиеся способности, из чего следует, что воспроизведение человеком общественных способностей является особым видом деятельности. Следовательно, у ребенка, с одной стороны, возникает особая воспроизводящая (ведущая) деятельность, а с другой стороны, на ее основе он присваивает (или воспроизводит) различные особенности человеческой психики. Эти два рода процессов и составляют, как указывает В. В. Давыдов, всеобщую форму психического развития.

Ряд положений, раскрывающих проблему соотношения обучения и развития, сформулировал С. Л. Рубинштейн. Он указывал, что для ребенка нет ничего естественнее, чем развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе обучения и воспитания.

---

<sup>1</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

И особо подчеркивал неразрывное единство процессов обучения и развития, отмечая, что воспитание и обучение включаются в процесс развития, а не надстраиваются над ним: «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, воспитывается, обучается» — во втором случае речь идет о самостоятельности, независимости всех процессов.

Благодаря работам А. Н. Леонтьева, введению в психологию категории «деятельность», появилась возможность искать решение проблемы соотношения обучения и развития в несколько иной плоскости. В термине «обучение» приставка «об» говорит о некотором принуждении со стороны взрослого, представляя ребенка как объекта, воспринимающего знания. Введение понятия «деятельность» подчеркивает субъектную позицию ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающей действительности. Это означает, что никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. Совершенно справедливо по этому поводу высказывался С. Л. Рубинштейн, отмечавший, что всякая попытка педагога внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы здорового воспитания его личностных качеств, умственного и нравственного развития.

Таким образом, отечественные психологи подчеркивают ведущую роль обучения и воспитания в психическом развитии, одновременно указывая, что эти формы передачи общественного опыта реализуются при условии собственной активности ребенка.

## **РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

Психическое развитие ребенка качественно отличается от развития поведения животного. Как отмечает А. Н. Леонтьев, несоответствие заключается, прежде всего, в том, что главным в развитии ребенка является процесс усвоения или присвоения опыта, накопленного человечеством на протяжении общественной истории. Животное же лишь приспособляется к изменениям окружающей среды, следовательно, процесс присвоения отсутствует.

В ходе своего становления человечество развило величайшие духовные способности, которые воплотились в его достижениях. В каждом предмете, сделанном человеком, воплощен исторический опыт человечества, а вместе с ним и умственные способности, которые в этом опыте формировались. Наиболее ярко это выступает в языке, науке, произведениях искусства.

Ребенка с самого рождения окружает мир, созданный людьми: предметы быта, одежда, простейшие инструменты, язык и отражаемые в нем представления, понятия, идеи. Таким образом, ребенок начинает жизнь в человеческом мире. Живя в этом объективном мире, ребенок делает его своим, то есть присваивает его. В процессе присвоения, как мы говорили ранее, воспроизводятся специфически человеческие способности.

Вместе с тем формирование этих способностей не происходит под влиянием самих предметов.

Вообразите себе ситуацию, предлагаемую для рассмотрения А. Н. Леонтьевым. Ребенок никогда не видел ложки, и вот ему ее дали. Ребенок будет манипулировать ею, но не сможет применить ее по назначению. Теоретически можно допустить, что может сформироваться навык пользования ложкой вне общества, вне совместной деятельности со взрослым. Однако нетрудно предсказать, что фактически навык пользования ложкой как человеческим предметом не образуется.

Итак, освоение мира происходит не просто в практическом взаимодействии с предметным миром. Этот процесс опосредован отношением ребенка к людям, то есть ребенок вступает в практическое и речевое общение с людьми, окружающими его. Особыми специфическими формами передачи опыта являются воспитание и обучение.

В самом широком понимании, обучение — это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредованный взрослыми. Под идеальной формой Д. Б. Эльконин понимает то, чего должен достичь ребенок. В таком толковании обучение включает в себя не только обучение как акт взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи одним и усвоения другим социального опыта, но и воспитание как организуемый взрослым процесс взаимодействия индивида с элементами социальной культуры.

Исследования показывают, что целенаправленные обучающие воздействия не только позитивно влияют на формирование психики ребенка, но и вызывают качественные преобразования в ней.

Работы Т. В. Лаврентьевой<sup>1</sup>, В. В. Брофман<sup>2</sup> по обучению детей построению моделей свидетельствуют, что происходящее под влиянием обучения развитие способности к наглядному моделированию приводит к существенному продвижению дошкольников в общем умственном развитии, совершенствованию способности к решению широкого круга познавательных задач.

Исследования, проведенные Л. А. Венгером, Н. Н. Поддьяковым, Д. Б. Элькониным, показывают, что использование при обучении специальных средств (например, схем при обучении математике, звуковому анализу слова и др.) обуславливает качественную перестройку познавательных процессов дошкольника.

В настоящее время установлено, что обучение не только обеспечивает психическое развитие, но и вносит новое в само созревание и совершенствование мозговых структур.

Впервые гипотеза о двоякой связи созревания и совершенствования центральной нервной системы ребенка с обучением и психическим развитием была выдвинута А. В. Запорожцем. Это предположение доказано рядом исследований, например в экспериментах А. А. Ибатуллиной, выполненных под руководством Л. А. Венгера. В этом исследовании выяснилось, что после развивающего обучения детей 2–3 лет произошло изменение ряда параметров электрической активности мозга: ускорение процесса созревания центральной нервной системы, совершенствование корковых механизмов, повышение ориентировочно-исследовательской активности, совершенствование нейрофизиологических механизмов исследуемых когнитивных процессов.

Итак, главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс присвоения (усвоения) им достижений развития предшествующих поколений. Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, опосредованной практическим и речевым общением с окружающими людьми. Особые, специфические формы передачи социального опыта — это воспитание и обучение. Развивающее обучение не только оказывает влияние на совершенствование определенных психических свойств и способностей, но и определяет направление хода психического развития.

---

<sup>1</sup> Лаврентьева Т. В. Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с пространственными отношениями // Возрастные особенности развития познавательных способностей в дошкольном детстве. М., 1986.

<sup>2</sup> Брофман В. В. Психологические особенности формирования модельных представлений в конструктивной деятельности старших дошкольников // Там же.



За счет этого создается «зона ближайшего развития», являющаяся необходимой предпосылкой дальнейшего обучения и психического развития.

## **ПОНЯТИЕ О «ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»**

Понятие «зона ближайшего развития» (в дальнейшем мы будем ее обозначать аббревиатурой ЗБР) в психологию было введено Л. С. Выготским в связи с рассмотрением проблемы диагностики психического развития. По его представлениям, психологическая диагностика должна быть ориентирована на решение двух задач: определение реального (актуального) уровня развития и выявление зоны ближайшего развития.

Первая — определение реального уровня развития — охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, рост, вес и другие показатели физического развития свидетельствуют, скорее, о том, как шло развитие в прошлом, а не о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем. Таким образом, по словам Л. С. Выготского, при выяснении реального уровня определяются плоды развития, то, что уже созрело и завершило свой цикл, то есть то, что ребенок может выполнить самостоятельно.

Однако, как известно, отдельные стороны личности и свойства психики формируются неодновременно (закон гетерохронности развития психических функций). Одни процессы уже прошли свой цикл развития, а для других этот процесс еще только начался. Поэтому, подчеркивал Л. С. Выготский, подлинный диагноз должен охватить и те процессы, которые находятся в стадии развития, что явится реализацией второй задачи диагностики психического развития. Эта задача решается исследованием того, что ребенок может выполнить в сотрудничестве со взрослым, иными словами, выявлением области еще не созревших, но созревающих процессов.

ЗБР определяется следующим образом.

Сначала предлагаются задачи для самостоятельного решения, то есть задачи, соответствующие по трудности стандартному изучаемому возрасту (например, в 8 лет). Тем самым определяется реальный уровень развития.

Затем с помощью специальных приемов выясняют, насколько ребенок способен к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет.

Способы оказания помощи могут быть различными, например:

- показ решения задачи, выяснение того, может ли ребенок выполнить задачу по подражанию;
- предложение решить задачу в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком;
- объяснение принципа решения задачи;
- постановка наводящих вопросов;
- расчленение задачи на части и т. д.

Таким образом, ребенку предлагаются задания, выходящие за пределы его умственного возраста, на основе чего определяется потенциальный уровень развития, иначе говоря, граница возможности интеллектуального сотрудничества (интеллектуальные возможности, зона собственных интеллектуальных возможностей).

Может оказаться, что один ребенок решит в сотрудничестве задачи, соответствующие 12-летнему возрасту, а другой справится с задачами, предназначенными для 9-летнего возраста. Соответственно, в первом случае зона ближайшего развития опережает умственный возраст исследуемого ребенка на 4 года, а во втором — ЗБР составляет 1 год. Оба ребенка оказались однолетками по достигнутому реальному уровню развития, но в отношении созревающих процессов один ушел в четыре раза дальше по сравнению с другим.

Итак, в развитии можно выделить два уровня: реальный (актуальный), то, чего достиг ребенок в данный момент и может выполнить самостоятельно, и потенциальный, или уровень, которого ребенок может достичь в ближайшем будущем, а в настоящий момент может реализовать в сотрудничестве со взрослым. Разница между потенциальными возможностями ребенка и наличным уровнем его развития и составляет *зону ближайшего развития*.

Исследования показывают: то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития в последующей стадии, иными словами, то, что ребенок умеет делать в сотрудничестве, в ближайшее время он сумеет сделать самостоятельно.

Определение ЗБР имеет теоретическое и практическое значение. Теоретическое заключается в том, что позволяет проникнуть во внутренние, генетические связи, определяющие процесс умственного развития. Практическое значение связано с проблемой обучения, а именно, с оптимальными сроками для каждого вида обучения. Л. С. Выготский указывал, что обучение и развитие соотносятся так же, как зоны ближайшего и актуального развития.

# **СЕНЗИТИВНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА. ОПТИМАЛЬНЫЕ СРОКИ ОБУЧЕНИЯ**

Учеными замечено, что каждый возраст отличается избирательной восприимчивостью к определенным педагогическим воздействиям.

А. В. Запорожец отмечал, что в каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным (сенсильным) к определенного рода воздействиям. В связи с этим при наличии соответствующих социально-педагогических условий у ребенка наиболее интенсивно развиваются определенные процессы и качества. Эти периоды были названы «*сензитивными*». Впервые данное понятие ввел в науку Де Фриз, изучавший поведение животных. В последующем термин был перенесен в область педагогики и психологии, его можно обнаружить в работах Г. Фортуина и М. Монтессори.

В сензитивные периоды определенные педагогические воздействия оказывают влияние на развитие определенной стороны психики, вызывая тем самым глубокие изменения в самом ходе развития. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать отрицательное действие на ход развития.

Можно выделить несколько сензитивных периодов в детском развитии.

Л. С. Выготским были обозначены сензитивные периоды в развитии речи.

Особо важным для освоения пассивной и активной речи считается ранний возраст (1—3 года). В это время речь усваивается особенно легко и вносит принципиальные изменения в поведение ребенка и в развитие психических процессов — восприятия, мышления. Если в этом возрасте ребенок по каким-либо причинам не начал говорить, в дальнейшем усвоение речи происходит с большими затруднениями.

Особенно показательным в этом отношении является обучение речи глухонемых детей, которое начинается после 3 лет. В результате у них обнаруживается отставание во многих видах деятельности и в развитии психических процессов и качеств, не возникает сюжетно-ролевая игра, отсутствует предметное рисование, задерживается развитие восприятия и мышления.

Возраст 5 лет чувствителен, по мнению Выготского, к звуковой стороне речи, а 6 лет — для обучения чтению.

Общеизвестно, что ранний возраст сензитивен для развития сенсорных способностей (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и др.). По данным Н. С. Лейтеса<sup>1</sup>, период, охватывающий средний и старший дошкольный возраст (4—5, 5—7 лет), сензитивен для развития любознательности.

Формирующиеся в сензитивные периоды психические функции одновременно являются наиболее уязвимыми и неустойчивыми в отношении вредоносных факторов. По утверждению ученых, наиболее сензитивными периодами в психическом развитии ребенка являются временные промежутки от 1 года до 3 лет и с 11 до 15 лет. Воздействие различных неблагоприятных условий (болезни, интоксикации, облучение, психогенные факторы и др.) может привести к нарушениям в развитии тех или иных функций. Соответственно, период от 4 до 11 лет считается значительно более устойчивым.

Как отмечал Л. С. Выготский, сензитивные периоды в основном совпадают с оптимальными сроками обучения, то есть сроками, в которые обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям становится наиболее легким, экономным и плодотворным.

Например, М. Монтессори удалось показать, что при раннем обучении письму наблюдается такое плодотворное, богатое использование письменной речи, которое не наблюдается никогда в последующие возрастные периоды. Это дало ей повод заключить, что в возрасте 4,5-5 лет сосредоточены оптимальные сроки обучения письму.

Известно, что существует нижняя граница оптимальных сроков обучения. Например, 4-месячного младенца нельзя обучить речи, а 2-летнего ребенка — грамоте, так как еще не созрели, не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок данного обучения. Но существует и верхний предел обучения в данном возрасте. Так, ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, оказывается в неблагоприятных условиях, поскольку обучение начато слишком поздно. Отсюда следует, что слишком позднее обучение так же трудно и малопродуктивно для ребенка, как и раннее обучение. Необходимо иметь в виду, что если имеющиеся возможности не реализуются в оптимальный период их развития, то происходит то, что ученые называли страшным термином «НУВЭРС» — необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей.

---

<sup>1</sup> Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. М., 1978.

Теория Л. С. Выготского дает объяснение, почему обучение в сензитивные периоды оказывается наиболее легким. По представлениям психолога, обучение оказывается плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах возраста, определяемого зоной ближайшего развития. В сензитивный период конкретные воздействия могут оказать влияние на развитие в том случае, если соответствующие циклы развития еще не завершены. Тогда обучение пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. Как только циклы развития закончены, те же самые условия могут оказаться нейтральными. Если развитие уже сказало свое слово в данной области, сензитивный период к данным воздействиям уже закончился. Нужно добавить, что автоматическая компенсация неразвившихся в должной мере функций в последующих возрастах не происходит, а значит, потребуется гораздо больше усилий для их развития.

Таким образом, незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным влияниям.

Итак, резюмируя сказанное, можно утверждать следующее.

Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а находятся в сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда плодотворно, когда идет впереди развития. В этом главнейшая роль обучения.

Обучение было бы совершенно не нужным, если бы оно могло только использовать уже имеющиеся возможности, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового. Поэтому обучение может быть эффективным тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития.

## **Вопросы-задания для самопроверки**

1. Раскройте основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и психического развития.
2. Почему обучение, приравливающееся к уровню психического развития ребенка, Л. С. Выготский назвал «хвостатым»?
3. Каким должно быть обучение ребенка?
4. Раскройте содержание термина «зона ближайшего развития».
5. Объясните, почему в некоторые периоды развития отдельные психические функции развиваются очень интенсивно.
6. Поясните, что такое оптимальные сроки обучения.

## Литература

1. Венгер Л. А., Ибатуллина А. А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Хрестоматия по детской психологии / Сост. и ред. Г. В. Бурменская. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 108–114.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 томах. М., 1984. Т. 4.
3. Коломинский Я. Л. Человек — психология. М., 1978. С. 58–63.
4. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. М., 1978.
5. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
6. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

*Деятельность как основное условие развития психики. — Роль различных видов деятельности в психическом развитии ребенка. — Ведущая деятельность, ее признаки. Механизм смены ведущих видов деятельности.*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Важнейшими принципами психологии являются принцип единства сознания и деятельности и принцип развития психики, сознания в деятельности. Следовательно, рассматривать проблему формирования сознания и становления личности невозможно вне отношения к деятельности этой личности.

Все качества, свойства личности, ее желания, цели, интересы и способности проявляются в делах личности, в разных видах ее деятельности. Именно в деятельности человека раскрываются его цели и мотивы, стремления и желания, его личностные особенности.

Все качества личности не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней, в тех ее различных видах, которые составляют жизнь личности. В зависимости от того, что делает человек (то есть каково содержание деятельности), как делает (способы деятельности), от организации и условий этой деятельности и от того отношения, которое эта деятельность вызывает у человека, у него упражняются, а значит, формируются определенные склонности, способности, черты характера, закрепляются знания.

В процессе развития ребенок осваивает разнообразные виды деятельности: общение, предметную, игровую, продуктивную, элементы трудовой и учебной деятельности и др. Необходимое условие осуществления любой деятельности — психические процессы. Они являются, с одной стороны, обязательной характеристикой всякой деятель-

ности: играет ли ребенок, рисует или выполняет постройку — все виды деятельности неразрывно связаны со вниманием, восприятием, воображением, мышлением, памятью — без них не может осуществляться никакая деятельность. С другой стороны, все психические процессы протекают, формируются в деятельности. Например, в игровой деятельности можно проследить развитие воображения, мышления, памяти.

В различных видах своей деятельности ребенок, как и взрослый, вступает в разнообразные отношения со взрослыми и с детьми. Через деятельность, осуществляемую совместно с другими людьми, ребенок познает самого себя: свои силы, возможности, слабости. Он учится понимать и оценивать других и себя, управлять своими поступками и поведением.

Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия на него среды превращается в сложный процесс взаимодействия. Не только окружающее воздействует на ребенка, но и он сам преобразует объективный мир, проявляя творчество.

В процессе деятельности ребенок осваивает окружающие предметы, выработанные человечеством способы действия с ними, следовательно, у него формируются (воссоздаются) человеческие способности и функции.

Таким образом, законы психического развития ребенка не могут быть раскрыты вне изучения осваиваемых ребенком разных видов деятельности.

## **РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

На протяжении дошкольного возраста ребенок включается в различные виды деятельности: общение, предметную, игровую, изобразительную, конструктивную, музыкальную, элементы трудовой и учебной.

Роль *общения* будет рассмотрена в следующей теме, поэтому обратимся сразу к другим видам деятельности, осваиваемым ребенком.

*Предметная деятельность* имеет первостепенное значение для развития, прежде всего, познавательных процессов ребенка. Поскольку никакое совершенствование предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета (выполняя предметное



действие, необходимо выделить в предмете определенные свойства), основным процессом, развивающимся в этом виде деятельности, является восприятие.

Под влиянием восприятия происходит развитие всех других психических процессов. По словам Л. С. Выготского, все психические функции в раннем возрасте развиваются вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия. Хотя память и носит в раннем возрасте произвольный характер, однако появляется воспоминание и его латентный период увеличивается. В процессе действия с предметами формируется наглядно-действенное мышление: ребенок практически манипулирует вещами и схватывает связи между ними. Идет интенсивное развитие речи, которой ребенок овладевает так же, как другими орудиями (ложкой, карандашом).

Предметная деятельность оказывает влияние и на развитие личности ребенка. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что предметные действия формируются в сотрудничестве со взрослым, следовательно, в ходе их освоения ребенок овладевает и способами делового общения. Готовность ребенка к сотрудничеству, указывает М. И. Лисина, ссылаясь на исследования, Т. М. Землянухиной, Т. М. Сорокиной<sup>1</sup>, помогает преодолеть у детей пугливость, робость, облегчить процесс адаптации к детскому учреждению.

*Игра* оказывает влияние, прежде всего, на развитие личностной стороны психики ребенка. Наибольшее число изменений происходит в мотивационно-потребностной сфере: в игре возникает и реализуется важный мотив — желание стать взрослым и реально осуществлять функции взрослого, образуются мотивы более высокого типа, связанные с выполнением взятых на себя обязанностей, формируется соподчинение мотивов. Игра имеет большое значение в воспитании моральных привычек, так как облегчает принятие ребенком определенных норм и правил поведения.

Игра важна для преодоления эгоцентризма, то есть неспособности стать на позицию другого человека. В ролевой игре с одним или несколькими партнерами ребенок вынужден принимать во внимание и роль своего партнера. Игра способствует также развитию рефлексии — способности анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей.

Велико влияние игры и на совершенствование психических процессов: мышления, памяти, воображения, воли.

<sup>1</sup> Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

В исследованиях установлено, что имеется связь между уровнем развития мышления и уровнем игры. Обнаружено, что у умственно отсталых детей игра не развивается, а останавливается на уровне манипулирования (манипулятивная игра): дети не берут на себя роли взрослых, не могут переименовывать предметы в игре.

Игра, указывает Д. Б. Эльконин, выступает как деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. Ребенок должен быть готов к любой неожиданной ситуации, которую нужно правильно решить, он должен уметь действовать с заместителями отсутствующих предметов. Предмет-заместитель становится опорой для мышления: на основе оперирования этим предметом ребенок учится мыслить о реальном предмете. Развитие мышления, по мнению Л. С. Выготского, в том и состоит, что ребенок постепенно перестает действовать с предметом непосредственно в наглядной ситуации, а учится действовать с ними в плане представлений с опорой на речь.

В игре возникает и совершенствуется воображение, во многом благодаря тому, что ребенок замещает реальные предметы и берет на себя разнообразные роли. Если начало игры характеризуется замещением предметов и исполнением роли, то в старшем дошкольном возрасте дети уже выполняют действия не в реальном, а воображаемом плане, то есть игра протекает во внутреннем плане.

Исследования З. М. Истоминой<sup>1</sup> показали, что в условиях игры дети припоминают большее количество слов, чем в лабораторных опытах на запоминание. При взятии на себя роли по ходу ее выполнения нередко требуется что-либо запомнить (например, мама отправляет дочку в магазин с поручением купить морковь, картошку, лук, хлеб и др.). Таким образом, сознательная цель запомнить и припомнить выделяется для ребенка в игре раньше и легче, чем в других видах деятельности.

В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным: поведение теперь осуществляется в соответствии с образцом и контролируется путем сопоставления с этим образцом. Образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила. Д. Б. Эльконин приводит данные исследований Т. О. Гиневской и З. В. Мануйленко. Исследование первого автора показало, что эффективность движения, его организация зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществляемой ребенком роли. Например, в игре в «спортсмена»

---

<sup>1</sup> Истомина З. М. Развитие памяти. М., 1978.

не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но и четче выделялась подготовительная фаза движения. В работе З. В. Мануйленко полученные данные красноречиво показали, что при выполнении роли «часового» сохранение позы неподвижности превышает по времени показатели сохранения такой позы в условиях прямого задания стоять неподвижно.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает достаточно сложными видами деятельности — *продуктивными*, к которым относят конструирование и изобразительную деятельность. Продуктивные виды деятельности носят моделирующий характер: в процессе их осуществления моделируются предметы окружающего мира, создается реальный продукт, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Л. А. Парамонова<sup>1</sup> подчеркивает, что в процессе *конструктивной* деятельности у детей формируются умения целенаправленно рассматривать предметы, анализировать их, то есть выделять основные свойства предметов (форму, пропорции, величину), расчленять их на части и находить среди этих частей те, от которых зависит расположение остальных элементов, выделять в частях составляющие их детали. На основе анализа частей конструкции совершенствуются зрительное восприятие детей, мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Решая конструктивные задачи, дети учатся анализировать их условия и находить самостоятельные решения, создавать замысел конструкции и в соответствии с ним планировать свою деятельность. Увлеченность конструктивной деятельностью способствует развитию соответствующих интересов и склонностей. Таким образом, в конструировании формируются все структурные компоненты деятельности, развиваются конструктивные способности, воображение, творчество ребенка.

Важным средством развития личности ребенка является *изобразительная* деятельность, включающая рисование, лепку и аппликацию. Эта деятельность позволяет ребенку выразить свое представление об окружающей действительности, понимание ее и отношение к ней.

Изобразительная деятельность влияет на познавательное развитие ребенка. Становление деятельности тесно связано с развитием знаковой функции сознания. Создание рисунка, аппликации, воспроизведе-

---

<sup>1</sup> Парамонова Л. А. Решение творческих конструктивных задач детьми старшего дошкольного возраста // Воспитание самостоятельности и активности у детей дошкольного возраста. Тезисы докладов на конференции аспирантов и младших научных сотрудников. М., 1973.

дение предмета в объеме требует определенного уровня познания мира, поэтому чем более развито восприятие ребенка, чем шире запас его представлений, тем полнее и точнее он отражает действительность в своем творчестве, тем богаче и выразительнее создаваемые продукты изобразительной деятельности. В изобразительной деятельности дошкольник осваивает эталоны цвета, формы, величины и др., у него совершенствуются действия восприятия, развиваются образные представления, эстетические чувства. Овладение разнообразным изобразительным материалом, различными обобщенными способами изображения дает возможность свободно выражать свой замысел, вызывает положительное эмоциональное отношение к деятельности, побуждает к творческим поискам и решениям.

Изобразительная деятельность теснейшим образом связана не только с отдельными познавательными психическими функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом.

Как указывает Т. С. Комарова<sup>1</sup>, дошкольнику занятия изобразительной деятельностью доставляют радость, создают положительный эмоциональный настрой. В изобразительной деятельности проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия.

Разнообразные виды *музыкальной деятельности* — слушание музыки, исполнительство и др. — охватывают несколько сфер и оказывают особое влияние на развитие музыкальных способностей детей и личности в целом.

В процессе слушания музыки формируются дифференцированное и целостное восприятие музыки, способность эмоционально откликаться на музыкальное произведение. Значение этого вида деятельности в формировании будущей музыкальной культуры, любви к музыке высоко оценивали известные отечественные и зарубежные специалисты (В. Н. Шацкая, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский, Д. Марселл и др.).

Детское музыкальное исполнительство представлено довольно разнообразными видами деятельности — пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах.

В процессе пения не только развиваются музыкальные сенсорные способности (музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений, певческий голос), но и формируется эстетическое отношение к окружающему, музыке. Участвуя в ритмических музыкальных играх, упражнениях, танцах дети учатся передавать музыкальные образы в движении в соответствии с музыкой. Этот вид деятельности

---

<sup>1</sup> Комарова Т. С. Изобразительное творчество в детском саду. М., 1984.

оказывает благоприятное влияние как на развитие двигательных навыков, пластики тела, ритмики, музыкальности в целом, так и на создание общего бодрого, радостного жизненного тонуса ребенка. Положительное влияние оказывает также игра на музыкальных инструментах, способствующая развитию интереса к музыке, совершенствованию навыков звуковысотного различения, координации движений рук, творчества.

В дошкольном возрасте у детей формируются психологические предпосылки будущей *трудовой* деятельности — умение действовать целесообразно, в соответствии с обстоятельствами и требованиями других людей, развитие произвольных движений руки, согласующихся с некоторыми физическими и функциональными особенностями используемых орудий труда, развитие способности заранее представлять результаты своих действий и планировать последовательность их выполнения, формирование определенных практических умений. Например, в исследовании Л. А. Порембской<sup>1</sup> было показано, что овладение умениями, требующимися для бытового труда, повышает самостоятельность детей, влияет на возникновение новых форм взаимодействия в коллективе: дети учатся работать совместно, договариваться друг с другом, распределять между собой обязанности.

При выполнении трудовых действий приходится учитывать изменяющиеся условия, сталкиваться с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи, поэтому в труде у ребенка развиваются мыслительные процессы, память, речь.

Существенным моментом трудовой деятельности детей является ориентация в мотивах, направленности труда взрослых, понимание его значения, что обеспечивает формирование представлений о труде, привитие интереса и уважения к людям труда.

Трудовая деятельность предъявляет определенные требования к детской воле, этим она способствует развитию волевого поведения: у детей повышается устойчивость стремления к достижению поставленной цели, к получению заранее представляемого продукта, формируется умение подчинять свои действия поставленным целям.

Я. З. Неверович<sup>2</sup> отмечает, что достижение реального результата труда, успешность деятельности, способствует формированию положительного отношения к труду, развивает трудолюбие, уверенность в

---

<sup>1</sup> Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 126. Л., 1956.

<sup>2</sup> Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 64, 1955.

своих силах. В процессе коллективной трудовой деятельности, по данным автора, возникают более высокие мотивы, проявляющиеся в том, что дети начинают ставить интересы других людей выше собственных, помогать товарищам, выполнять поручения по собственной инициативе.

Говоря об учебной деятельности дошкольника, следует отметить, что в этом возрасте данный вид деятельности не присутствует в полном смысле слова, поэтому имеет смысл лишь условно выделять учебную деятельность дошкольника. Учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладевают системой научно-теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения учебных задач. Дошкольная программа обучения не предусматривает формирование научных понятий, она призвана давать правильное толкование элементарных физических, биологических, общественных явлений и выполнять, по выражению Л. С. Выготского, функцию как бы «предучения» или «предыстории» дальнейшего обучения в школе. Дошкольное обучение носит своеобразный характер: в его практике широко используются ситуации изобразительной, конструктивной, игровой и практической деятельности. Однако, несмотря на специфичность такого обучения, благодаря ему ребенку открывается сложный и интересный мир живой и неживой природы, мир людей, искусства и других сфер действительности, формируются предпосылки учебной деятельности.

В учебной деятельности у детей возникают учебные мотивы усвоения конкретных действий, развивается кругозор, расширяется объем знаний об окружающей действительности, возрастает познавательная активность, совершенствуются мыслительные способности, иными словами, формируются предпосылки учебной деятельности.

Кроме того, у дошкольников воспитываются познавательные интересы, которые, как известно, выражают осознанную направленность личности на овладение знаниями и активизируют психические процессы, являясь важными мотивами человеческой деятельности. Дети также овладевают общими способами действий, то есть такими способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения. При соответствующих условиях обучения возможно формирование у старших дошкольников умения самостоятельно находить способы решения практических и познавательных задач. Н. Н. Поддьяков<sup>1</sup> приводит данные исследований Г. И. Минской и А. Н. Давидчук, показывающие, что овладение

<sup>1</sup> Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

общим способом решения определенного круга конкретно-практических задач позволяет ребенку переносить освоенный способ в новые, измененные условия, более рационально анализировать условия стоящей перед ним задачи и самостоятельно находить способы ее решения. Обучение способствует и целенаправленному формированию умения контролировать и оценивать свои действия.

Следует отметить, что каждый вид деятельности способствует усвоению таких действий и образованию таких качеств, которые необходимы для выполнения этой деятельности. Например, игра очень важна для развития мышления и воображения, для усвоения норм поведения, но она не создает оптимальных условий для развития восприятия. В то же время рисование или конструирование играют ведущую роль в совершенствовании перцептивных действий, так как изображение предмета или создание конструкции возможно только на основе достаточно полного и точного ознакомления с особенностями предмета.

## **ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЕЕ ПРИЗНАКИ. МЕХАНИЗМ СМЕНЫ ВЕДУЩИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Жизнь ребенка не складывается механически из отдельных видов деятельности: они организованы в определенные системы, различные на отдельных возрастных этапах, каждая из которых характеризуется не только определенным составом разнохарактерных видов деятельности, но и наличием своей, особой ведущей деятельности.

По определению А. Н. Леонтьева, *ведущая деятельность* — это не просто деятельность, которая наиболее часто встречается на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Под ведущей подразумевается такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии, деятельность, внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, более высокой ступени его развития.

Ведущая деятельность характеризуется тремя признаками:

1. В форме ее и внутри нее дифференцируются другие, новые виды деятельности (так, обучение впервые возникает в игре, ребенок начинает учиться играя).
2. В ней формируются и перестраиваются частные психические процессы. Например, в игре впервые формируются процессы активного воображения, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что психические процессы формируются только в ведущей деятельности. Некоторые психические процессы перестраиваются не непосредственно в ведущей, но и в других видах деятельности. К примеру, совершенствование и качественное преобразование восприятия происходит в продуктивных видах деятельности (рисовании, лепке и др.).
3. От нее зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка.

В отечественной психологии выделяют следующие ведущие виды деятельности: непосредственное эмоциональное общение, предметная (предметно-манипулятивная) деятельность, игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение, учебно-профессиональная деятельность. Указанные виды деятельности возникают именно в такой последовательности и являются характерными для определенных этапов развития.

Первый вид ведущей деятельности, появляющийся у ребенка, — это *непосредственное эмоциональное общение*. Как показали исследования Д. Б. Элькониной и М. И. Лисиной, специфическая особенность этой деятельности состоит в том, что ее предметом является другой человек, прежде всего взрослый. Общение этого типа очень ярко выражено в младенческом возрасте. Ребенок ориентирован на установление социальных контактов со взрослыми. Из взрослых предпочтение оказывается не тем, кто только кормит его и ухаживает за ним, а тем, кто *общается*. На фоне этой деятельности и внутри нее формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

На границе раннего детства ребенок переходит к предметным действиям. В этом возрасте на первый план выступает *предметная деятельность*, в которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Взрослый является хотя и главным, но все же элементом ситуации предметного действия. Ребенок занят с предметом и действием с ним. Ситуация действия с предметом, опосредованная взрослым, представляет собой деловое практическое сотрудничество.

В дошкольном детстве ведущей деятельностью становится игра в ее наиболее развернутой форме — *ролевая игра*. В ней ребенок берет на себя роли взрослого, его общественно-трудовые функции и моде-



лирует отношения между людьми. Само предметное действие, взятое изолированно, не показывает, в чем заключается его общественный смысл. Этот смысл раскрывается только при условии включения его в систему человеческих отношений. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих функциональных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях: ребенок начинает понимать, что окружающие люди обладают разнообразными профессиями, они включены в сложнейшие отношения. На этой основе у детей формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое, по мнению Д. Б. Эльконина, выступает основным показателем готовности к школьному обучению.

*Учебная* деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. В процессе этой деятельности происходит усвоение новых знаний. При ее осуществлении у ребенка интенсивно формируются интеллектуальные и познавательные процессы. При полноценном формировании учебной деятельности возникают необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия на собственные действия и поведение как важнейшие особенности теоретического сознания.

*Интимно-личностное общение* (в некоторых источниках обозначается как деятельность общения в процессе учебной, трудовой деятельности) выступает как ведущая в подростковом возрасте. Эта деятельность заключается в установлении интимно-личных отношений между подростками, которые воспринимают друг друга уже как людей с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности, отмечает Д. Б. Эльконин, наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества, что имеет важное значение для становления личности подростка. Деятельность общения выступает здесь специфической формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют между взрослыми. Кроме того, Д. Б. Эльконин подчеркивает, что личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, то есть формируются личные смыслы жизни.

В то же время некоторые исследователи (Д. И. Фельдштейн<sup>1</sup>) полагают, что ведущей в подростковом возрасте является общественно по-

---

<sup>1</sup> Фельдштейн Д. И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л. М. Семенюк. Москва; Воронеж, 1998.

лезная неоплачиваемая или *социально признаваемая и социально одобряемая* деятельность. Такой тип деятельности, по мнению автора, обеспечивает, во-первых, оптимальное социальное развитие подростка, а во-вторых, взаимодействие общества и ребенка в ситуации его перехода в новое состояние.

Для юношеского возраста характерной является *учебно-профессиональная* деятельность. В ней происходит ориентация на познание профессии, становление мировоззрения, профессиональных интересов.

Большинство отечественных психологов, изучающих процесс деятельности ребенка, выделяют две стороны единого, неделимого процесса деятельности, одна из которых выражает отношение к миру вещей, а вторая — отношение к миру людей. В качестве первой стороны выступает предметная (практическая и познавательная) деятельность, в качестве второй — деятельность, направленная на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. При этом разные авторы называют два рассматриваемых ими аспекта деятельности по-разному: главные моменты деятельности, определяющие особенности психических процессов (Л. С. Выготский), основные формы деятельности (Б. Г. Ананьев), линии развития деятельности (А. Н. Леонтьев), группы деятельности (Д. Б. Эльконин).

Обе стороны деятельности существуют в неразрывном единстве, но каждая имеет свой особый характер, свою линию внутреннего развития, свой результат этого развития. В предметно-практической стороне ребенок усваивает знания, умения и навыки, присваивает человеческий опыт, что обеспечивает преимущественное развитие интеллектуальной активности. В деятельности по усвоению человеческих взаимоотношений ребенок пытается включиться и на определенном этапе включается в систему этих отношений, как бы примеряя себя к обществу — это обуславливает преобладающее развитие социальной активности.

Форма проявления предметной стороны деятельности — это такие виды деятельности, как предметная, учебная, учебно-профессиональная. Формой проявления второй стороны деятельности считают общение, игру, интимно-личностное общение. Таким образом, формы проявления этих двух сторон — это ведущие виды деятельности. Соответственно, в этих видах деятельности происходит преимущественное развитие либо интеллектуальной сферы (предметная сторона деятельности), либо личностной, мотивационно-потребностной (деятельность по усвоению норм и взаимоотношений).

Итак, каждый ведущий тип (вид) деятельности проявляется в двух аспектах, в двух сторонах, которые образуют разные, хотя и взаимо-

связанные линии развития. Согласно представлениям А. Н. Леонтьева, эти две стороны первоначально слиты для ребенка, лишь затем происходит их раздвоение, и они образуют разные линии развития, переходящие друг в друга. В каждом из типов ведущей деятельности развивается преимущественно одна сфера — интеллектуальная или мотивационно-потребностная.

В основе развития деятельности лежит исходное противоречие между тем, что имеет объективное значение для жизнедеятельности ребенка в настоящий момент, и реальной действительностью (реальными возможностями). Вместе с тем в качестве основного противоречия, обуславливающего *движение деятельности*, рассматриваются разные аспекты.

Д. И. Фельдштейн указывает именно на наличие двух сторон единого процесса деятельности как фактор самодвижения деятельности. В этом процессе происходит зарождение и разрешение противоречий путем изменения типа деятельности.

По мнению Д. И. Фельдштейна, в результате развития определенной стороны деятельности происходит ее насыщение и формирование соответствующей системы отношений. Внутри деятельности появляются компоненты, которые все больше с этой деятельностью не согласуются, они порождают новую ситуацию, новую позицию ребенка. Тем самым создаются условия для проявления другой стороны деятельности. Так, в предметно-практической деятельности развивается преимущественно интеллектуальная сторона. По мере ее насыщения, усвоения накопленного опыта возникают новообразования, которые находятся в противоречии с породившей их стороной деятельности. Проследим, как это происходит в детском возрасте.

В рамках непосредственного эмоционального общения, ведущего вида деятельности в младенчестве, образуются такие новообразования, как *прямохождение*, значительно расширяющее возможности познания окружающего мира, *предметная деятельность*, позволяющая освоить общественно выработанные способы употребления вещей, и *речь*, становящаяся не столько средством общения, сколько средством познания действительности. Однако указанные новообразования не согласуются с породившей их стороной деятельности по усвоению человеческих отношений и более характерны для другой стороны — предметно-практической.

В предметной деятельности, ведущей деятельности раннего возраста, возникают такие новообразования, как *система «Я»* и *стремление к самостоятельности*. Эти новообразования противоречат данному виду деятельности, поскольку они относятся уже к другой стороне деятельности — по усвоению норм человеческих взаимоотношений.

В игровой деятельности, представляющей одну из форм указанной стороны деятельности, появляются *воображение* и *символическая функция*. Эти новообразования обеспечивают развитие учебной деятельности, в которой ребенок усваивает теоретические знания об окружающем мире.

Новообразования, развивающиеся в одной стороне деятельности, не только составляют базу для формирования другой стороны, но и связывают различные формы деятельности — они переносят из одного возрастного этапа в другой ценнейшие личностные приобретения.

В возрастной и детской психологии предметно-практическая и познавательная деятельности ребенка достаточно хорошо изучены. К сожалению, деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений исследована в гораздо меньшей степени, хотя значение ее для развития личностной сферы очень велико, так как эта сторона деятельности сопряжена с формированием мотивационно-потребностной сферы, с осознанием своего «Я».

Как известно, ведущая деятельность тесно связана с местом, занимаемым ребенком в мире социальных отношений, поэтому многие исследователи связывают механизм смены ведущих видов деятельности с осознанием ребенком несоответствия занимаемого места и его возможностей, вследствие чего он стремится изменить его. Возникает противоречие между образом жизни ребенка и его новыми возможностями. Борьба противоречий ведет к перестройке деятельности и разрешается формированием новой ведущей деятельности.

Например, в переходный период от раннего к дошкольному возрасту распадается совместная деятельность со взрослым. Одновременно резко обостряется стремление к самостоятельности, усиливается интерес к жизни взрослых, у ребенка появляется желание принять в ней активное участие, действовать как взрослый с предметами и орудиями труда взрослых. Нередко можно видеть, как малыш активно пытается участвовать в стирке белья или мытье посуды, причем стремится сделать это самостоятельно. Но у ребенка нет ни духовных, ни физических возможностей для этого. Возникшее противоречие разрешается появлением в этот период игровой деятельности, в которой дети моделируют отношения, существующие в мире взрослых, принимая на себя их роли и используя различные игровые предметы, замещающие орудия труда взрослых.

А. Н. Леонтьев связывает механизм смены видов деятельности с появлением новых смыслообразующих мотивов, с возникновением более высоких мотивов, изменением их соотношения. Например, в игре дошкольника совершенствуются игровые действия (игры усложняют-

ся по содержанию и организации), а также ряд психических функций (повышается уровень восприятия, развиваются процессы памяти, воли и т. д.). Для проведения некоторых игр детям нужно специально знакомиться со свойствами предметов, явлений окружающей действительности, особенностями отношения к людям. Первоначально такое знакомство выступает как цель действия, мотивированного игровой ситуацией. Но постепенно у старших дошкольников значение результатов такой познавательной активности как бы перерастает обуславливающие это действие игровые мотивы, и ребенок начинает интересоваться сведениями об окружающем самими по себе, вне ситуации игры. Так происходит совпадение мотива и цели, в результате чего действие ознакомления приобретает иной характер, а следовательно, зарождаются предпосылки нового вида деятельности.

В соответствии с представлениями М. И. Лисиной, важнейшим фактором смены ведущей деятельности является общение. Когда ребенок общается по ходу деятельности со старшими детьми и особенно со взрослыми, он действует на уровне, превышающем его обычную норму, то есть оказывается в пределах зоны ближайшего развития. Сотрудничество с партнерами, имеющими более богатый опыт, помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности. Следовательно, как утверждает М. И. Лисина, ребенок совершает первые вылазки в новые области и благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, то есть одного вида деятельности другим ведущим видом деятельности.

Итак, движение деятельности — это сложный процесс переплетения, усложнения связей, в котором переход от одной ведущей деятельности к другому типу ведущей деятельности связан с появлением и преодолением возникающих в этом процессе противоречий. Ведущие типы деятельности находятся в преемственной связи, и их формирование происходит только в определенном порядке.

## **Вопросы-задания для самопроверки**

1. Вспомните из курса общей психологии, что называют деятельностью?
2. Покажите роль деятельности в психическом развитии ребенка.
3. Какие виды деятельности осваивает ребенок на протяжении дошкольного детства?
4. Можно ли назвать ведущей деятельностью, которой ребенок отводит большее время суток? Какую деятельность называют ведущей? Назовите ее признаки.

5. Дайте краткую характеристику ведущим видам деятельности дошкольного детства.
6. Какие стороны включает в себя любая ведущая деятельность?
7. В каких ведущих видах деятельности происходит преимущественное развитие операционно-технических возможностей ребенка? В каких — мотивационно-потребностной сферы?
8. Проследите, как осуществляется смена одного ведущего вида деятельности другим.

## Литература

1. *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избранные психологические произведения. М., 1956.
2. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. *Детская психология* / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько и др. Минск, 1988. С. 65–67.
4. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
5. *Лисина М. И.* О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопросы психологии. 1978. № 5.
6. *Люблинская А. А.* Детская психология. М., 1971.
7. *Мухина В. С.* Детская психология / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1985.
8. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
9. *Шаграева О. А.* Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
10. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж, 1995.

# ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

*Общение со взрослым, его роль в психическом развитии ребенка. – Формы общения ребенка со взрослым: понятие, параметры, развитие. – Ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения. – Значение общения со сверстниками в психическом развитии ребенка. – Особенности общения со сверстниками, общая характеристика взаимоотношений между детьми. – Причины трудностей во взаимоотношениях детей. – Статусная структура детской группы.*

## ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМ, ЕГО РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

В своей концепции Л. С. Выготский выдвинул важный тезис о том, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, как форма коллективного поведения, предполагая участие не одного, а как минимум двух субъектов. И лишь постепенно они превращаются из интерпсихических в интрапсихические, иными словами, становятся индивидуальным достоянием самого ребенка.

Развитие ребенка представляет собой процесс присвоения им общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества. Этот опыт овеществлен в продуктах материальной и духовной культуры, но он скрыт таким образом, что новое поколение может его извлечь только при помощи взрослых, в процессе общения с ним.

Ученые отмечают, что общение — это важнейший фактор общего психического развития детей. Общение маленького ребенка со старшими служит единственно возможным средством постижения и присвоения того, что было создано человечеством ранее.

Решающую роль общения доказывают три группы фактов:

- ❑ изучение детей-«маугли»;
- ❑ явление госпитализма;
- ❑ прямое выявление влияния общения на развитие различных сторон психики ребенка в формирующих экспериментах.

Обратимся еще раз к приведенному ранее примеру с найденными доктором Сингхом в 1920 году в волчьем логове девочками. Доктор вел дневник в течение всей жизни старшей девочки — Камалы. Она длительное время ходила на четвереньках, опираясь на руки и колени. Пила она, лакая, а мясо ела только с пола, из рук не брала. Когда к ней подходили во время еды, она по-волчьи скалила зубы и рычала. Камала хорошо видела ночью и боялась сильного света и огня.

Через два года она научилась, хотя и плохо, стоять. Через шесть лет начала ходить, но бегала по-прежнему на четвереньках. В течение четырех лет она выучила только шесть слов, в следующие три — еще сорок пять, в дальнейшем ее лексикон расширился до ста слов. К этому времени она полюбила общество людей, стала бояться темноты, научилась есть руками и пить из стакана. Достигнув примерно семнадцатилетнего возраста, Камала по уровню умственного развития напоминала четырехлетнего ребенка.

Этот и другие эксперименты, поставленные самой жизнью, показывают решающее значение человеческого общества, важность общения с людьми для психического развития детей с самого раннего возраста. Ни один ребенок, «воспитанный» животными и оказавшийся впоследствии в среде людей, не преодолел огромного отставания в психическом развитии, ни один не догнал сверстников, детство которых протекало нормально. Темп психического развития «маугли» был чрезвычайно медленным.

Другое явление, показывающее значимость общения, — явление госпитализма. Исследования свидетельствуют о том, что дефицит общения в ранние годы жизни, особенно в младенчестве, сказывается отрицательно на психическом развитии и приводит к появлению госпитализма. Этот термин вошел в психологию после Второй мировой войны: с его помощью описывали психическое развитие детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах.

О значении тесного эмоционального общения с ребенком говорят многие ученые. Так, Д. Б. Эльконин отмечает, что живое эмоциональное общение со взрослыми необходимо ребенку, особенно в первом полугодии жизни. Если оно своевременно не обеспечено, то все дальнейшее развитие идет медленно и ненормально.



Л. Ф. Обухова приводит в качестве доказательства ряд данных, опубликованных в работах зарубежных ученых.

Большинство исследователей (Р. Спитц, Дж. Боулби и др.) отмечало, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка: это накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Р. Спитц описывал многочисленные симптомы нарушения поведения и задержки психического и физического развития детей, воспитывавшихся в детских учреждениях. Несмотря на хороший уход, достаточное питание, необходимые гигиенические условия, процент смертности в этих учреждениях был очень высоким.

Во многих работах указывается, что в условиях госпитализма страдает предречевое и речевое развитие ребенка, развитие познавательных функций, эмоциональное развитие. А. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, подчеркивал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получал он сам и в какой форме она выражалась. Анна Фрейд заметила, что подростки, осиротевшие во время войны и воспитывавшиеся в детском доме, в подростковом возрасте не были способны к избирательному отношению к взрослым и сверстникам — многие пытались установить с окружающими тесные детско-материнские отношения, которые не соответствовали их возрасту.

Венгерский педиатр Э. Пиклер, наблюдавшая развитие детей в современных закрытых детских учреждениях, обнаружила новые симптомы госпитализма. На первый взгляд, отмечала она, эти дети производят хорошее впечатление: они послушны, обычно заняты игрой, на улице идут парами, не разбегаются, не задерживаются, не трогают того, что нельзя, не мешают своими требованиями взрослым. Однако такое поведение Э. Пиклер рассматривает как крайне опасное, потому что у этих детей полностью отсутствует волевое поведение, инициатива, они лишь охотно воспроизводят и выполняют задание по инструкции. Кроме того, им свойственно безличное отношение к взрослым.

Общение играет существенную роль на всех этапах раннего и дошкольного возраста, что доказывается специально проведенными исследованиями.

М. И. Лисина, исследуя детей первого года жизни, пришла к выводу, что систематические словесно-эмоциональные воздействия взрослого вызывают позитивные сдвиги в эмоциональной сфере и оказывают благоприятное влияние на интеллектуальное развитие. В экспериментах М. И. Лисиной проводились специальные сеансы общения продолжительностью 7—8 минут в день с младенцами эксперименталь-

ной группы. Эти малыши, по сравнению с детьми контрольной группы, дольше занимались с игрушками, совершали при этом большее число разнообразных действий, чаще радовались впечатлениям от игрушки и испытывали более глубокое удовлетворение от них. Дети, принимавшие участие в эксперименте, исследовали игрушки намного полнее, использовали более разнообразные средства: рассматривали, ощупывали, обследовали губами, слушали, какой звук издают игрушки. В целом в деятельности детей отмечалось больше сложных действий, чем примитивных. Таким образом, проведенное исследование показало, что если ребенок в первом полугодии жизни получает достаточно внимания от взрослого, то его общее психическое развитие проходит в более быстром темпе. При дефиците общения развивается госпитализм, приводящий к отставанию в развитии.

М. И. Лисина в книге «Проблемы онтогенеза общения» приводит в качестве примеров ряд исследований, свидетельствующих о влиянии общения на различные стороны психического развития ребенка (В. В. Ветрова, Т. М. Сорокина, Е. О. Смирнова и др.). Исследования В. В. Ветровой позволили доказать, что возможно преодоление неблагоприятной ситуации с формированием пассивной и активной речи у детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа. Опыты свидетельствовали о том, что прослушивание магнитофонной записи речи ускоряет вербальное развитие детей, однако при этом необходимы создание у ребенка потребности в понимании речи и обязательное присутствие взрослого, тоже слушающего звуки разговора.

Общение способствует также коррекции дефектов личностного развития, возникших при неправильном воспитании. Так, Т. М. Сорокиной удалось преодолеть у детей раннего возраста напряженное состояние в присутствии взрослого, выражающееся в постоянной робости, смущении и беспокойстве. Дети овладели навыками делового общения и одновременно стали активнее, смелее, успешнее осваивали навыки практической деятельности, у них сформировалось более точное представление о себе и своих возможностях.

Влияние общения на различные стороны психики ребенка изучалось и в экспериментах других исследователей: в самой области общения (Е. О. Смирнова, Х. Т. Бедельбаева), в сфере эмоциональных переживаний (С. Ю. Мещерякова), во взаимосвязи с развитием любознательности (Д. Б. Годовикова), с воспитанием любви к взрослому (С. В. Корницкая), формированием дружеских привязанностей (Р. А. Смирнова), овладением речью (М. Г. Елагина), становлением самосознания и личности (Н. Н. Авдеева, М. И. Лисина, А. И. Силвестру).

## ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ: ПОНЯТИЕ, ПАРАМЕТРЫ, РАЗВИТИЕ

В ходе экспериментальных исследований, проведенных М. И. Лисиной, было установлено, что на протяжении раннего и дошкольного возраста последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослым.

*Форма общения*, по определению М. И. Лисиной, — это коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам.

Автор выделяет пять параметров, характеризующих формы общения:

- время возникновения данной формы общения;
- место, которое она занимает в системе жизнедеятельности ребенка;
- основное содержание потребности, удовлетворяемое ребенком при той или иной форме;
- ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению с окружающими людьми;
- основные средства общения, с помощью которых осуществляются коммуникации ребенка.

Обратимся к характеристике наиболее важных параметров, определяющих специфику каждой из форм общения.

Под содержанием потребности понимают то, что именно ищет ребенок в других людях, ради чего к ним обращается.

М. И. Лисина выделяет следующие виды *потребностей в общении*:

- в доброжелательном внимании (нужда в ласке, внимании взрослого);
- в сотрудничестве (нужда в партнере по играм и предметным действиям);
- в уважительном отношении взрослых;
- во взаимопонимании и сопереживании.

Содержание потребности в общении, изменяясь на протяжении дошкольного возраста, порождает разнообразные *мотивы общения*: личностные, деловые и познавательные.

Выделяют два вида личностных мотивов:

- стремление привлечь взрослого, удержать его возле себя, достичь наиболее полного эмоционального контакта (характерно для младенца);
- интерес к взрослому как к целостной личности, как к доброму старшему другу, справедливому и доброжелательному партнеру по общению (присущ детям старшего дошкольного возраста).

Деловые мотивы выражают стремление к сотрудничеству со взрослым в форме совместной деятельности, познавательные — к познанию предметов и явлений окружающего мира, причин и связей в объективном мире.

*Средства общения* — это коммуникационные единицы, с помощью которых ребенок строит общение с окружающими. Различают три группы средств: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые.

К первым относят первичные эмоциональные состояния: взгляд, улыбка, мимика, жесты, эмоциональные вокализации. Предметно-действенные средства возникают в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого и включают в себя движения, смену положений, позы, приближения к объекту и отдаление от него, манипулирование предметами, протягивание игрушки, притягивание к себе другого индивида или стремление избежать общения и т. п. С развитием речи (третья группа) эти средства теряют свое значение и в чистом виде встречаются у детей застенчивых, не сумевших наладить речевое общение с партнером.

## **СИТУАТИВНО-ЛИЧНОСТНАЯ, СИТУАТИВНО-ДЕЛОВАЯ, ВНЕСИТУАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ И ВНЕСИТУАТИВНО- ЛИЧНОСТНАЯ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ**

М. И. Лисина дает подробную характеристику форм общения ребенка со взрослым.

*Ситуативно-личностная форма.* Присуща детям в возрасте от 0 (по некоторым данным, от 2 месяцев) до 6 месяцев. Существенная черта этой формы общения — удовлетворение потребности в доброжелательном внимании взрослого. Мотивы не носят ни делового, ни познавательного характера, существуют личностные мотивы, но имеющие отношение к конкретной ситуации. Основное содержание общения — это информирование взрослого о дискомфортных состояниях, о чувстве удовлетворения, вызванном действиями взрослого. Таким образом, общение со взрослым обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей. Он воспринимается ребенком как

доброжелатель, источник активной ласки и внимания. Основным средством общения являются экспрессивно-мимические акты.

Младенец чутко реагирует на различие в интенсивности внимания взрослого (появление, улыбка, разговор), но не умеет отличать их от отрицательных экспрессий взрослого (укоризна, гнев). Примечательная особенность поведения ребенка — невосприимчивость к негативным эмоциям взрослого: ребенок реагирует лишь на проявления внимания взрослого.

Исследования Г. Х. Мазитовой<sup>1</sup> свидетельствуют, что первоначально образ взрослого для ребенка смутный, неопределенный. Малыши не сразу начинают узнавать того или иного взрослого, но в то же время они очень тонко различают градации уделяемого им внимания. Лишь к концу 6-го месяца младенцы обнаруживают уверенное узнавание матери, однако последнее носит иной характер, нежели у старших детей: они в большей степени радуются и проявляют инициативу в общении с матерью, чем при контакте с посторонними. Таким образом, феномен «положительного узнавания» выражается лишь в количественном отношении — в степени проявляемого ребенком удовольствия.

Своеобразие этого вида общения — теснейшая связь с эмоциями. С. Ю. Мещерякова<sup>2</sup> указывает, что эмоциональные экспрессии выполняют две функции: выразительную (сообщение переживаемых эмоций) и коммуникативную (отражение стремления к общению). Комплекс оживления первоначально формируется именно для целей общения и лишь позднее становится привычным способом выражения детьми радости от любых впечатлений. В экспериментах с детьми в возрасте от 29 дней до 6 месяцев 2 дней было выявлено, что в ходе общения со взрослым, как правило, активно представлены все компоненты комплекса оживления — замирание, улыбка, гуление. Наблюдение предметов сопровождалось сосредоточением и сменявшим его двигательным возбуждением при слабой улыбке и редких вокализациях. Включение в опыт взрослого повышало интерес к игрушкам. В то же время повторение предъявления одних и тех же предметов снижало степень их привлекательности для ребенка.

Таким образом, опыты С. Ю. Мещеряковой стали весомым аргументом в пользу признания общения ведущей деятельностью в младенческом возрасте.

<sup>1</sup> Мазитова Г. Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев: Автореф. дис. ... канд психол. наук. М., 1977.

<sup>2</sup> Мещерякова С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослыми // Вопросы психологии. 1975. № 5.

Итак, общение между взрослым и ребенком представлено в виде самостоятельных эпизодов обмена выражениями нежности и ласки, поэтому и называют такое общение непосредственным эмоциональным.

**Ситуативно-деловая форма общения.** Возникновение этой формы общения связано с появлением предметных действий-манипуляций. Она не занимает место ведущей деятельности. Общение вплетается в новую деятельность, помогает ей и обслуживает ее.

Начало этой формы общения относят к 6–7 месяцам, но четко она определяется к концу первого года жизни ребенка.

В этой форме общения преобладают *деловые* мотивы. Они отражают настойчивое стремление к практическому сотрудничеству со взрослым.

Содержание общения определяется тем фактом, что овладение предметными действиями и локомоциями расширяет возможности ребенка. Оформляется новая ведущая деятельность — предметная, но самостоятельность ребенка еще невелика, а потому он постоянно нуждается в помощи взрослого.

Прежняя потребность в доброжелательном внимании остается, однако она изменяется качественно. Ребенок нуждается в том, чтобы взрослый сотрудничал с ним, организовывал его деятельность, помогал в трудную минуту, подбадривал при неуспехе, хвалил за достижения. Это определяет попытки втянуть взрослого в совместные игры и манипуляции.

Одновременно изменяется отношение к контактам со взрослым: дети уклоняются от ласки незнакомого взрослого, который с ним не играет, в то же время если взрослый оказывает знаки внимания и стремится к совместной деятельности, то ребенок встречает его радостно. Характерно дифференцированное восприятие взрослого: дети хорошо узнают взрослых, делят их на родных, знакомых, посторонних, уясняют некоторые функции людей (воспитатель, врач).

Л. Н. Галигузова отмечает характерные для ситуативно-делового общения особенности детей:

- инициативность по отношению к взрослому, стремление привлечь внимание к своим действиям;
- доверчивое, открытое, эмоциональное отношение к взрослому;
- настойчивое требование соучастия в своих делах;
- чувствительность к отношению взрослого, его оценке: при этом дети тонко различают похвалу и порицание, стремятся получить оценку своим достижениям и умениям.

Наряду с имеющимися, появляются новые средства общения — предметно-действенные (локомоции и предметные действия), которые используются ребенком для выражения своего отношения к взрос-

лому, для установления контактов. На третьем году в общении ключевую роль начинают играть речевые функции.

*Внеситуативно-познавательная форма общения.* По мнению М. И. Лисиной, эта форма возникает в 3—4 года. А. В. Запорожец указывает на строго индивидуальные сроки ее появления, связывая их с уровнем развития понимания речи и активного использования речевых операций. Начало данной формы общения приурочивают к появлению первых детских вопросов. Она вплетена в совместную познавательную деятельность — «теоретическое сотрудничество» со взрослым.

Практические формы сотрудничества позволяют детям установить только поверхностные, малосущественные свойства предметов и явлений. Но дошкольника начинают интересовать более серьезные вещи: происхождение и устройство мира, взаимосвязи в природе, причины тех или иных явлений и т. д. Преобладающими становятся познавательные мотивы.

В то же время возможности самостоятельного познания мира еще ограничены, поэтому единственный путь утоления жажды познания — это общение с окружающими людьми, прежде всего, с взрослыми. Взрослый воспринимается ребенком как источник знаний, как эрудит, способный разрешить все сомнения, дать нужные сведения, обсудить причины и взаимосвязи в физическом мире.

Вначале общение связано с наличной ситуацией, затем обсуждаемые проблемы начинают касаться тех сторон действительности, которые находятся за пределами конкретной обстановки взаимодействия ребенка со взрослым или более старшим ребенком. Позднее общение приобретает внеситуативный характер. Наблюдается полное обособление общения вне практического сотрудничества — дети беседуют со взрослым, слушают его рассказы. Ведущим средством общения становится речь, которая позволяет выйти за пределы непосредственной ситуации.

В младшем и среднем дошкольном возрасте наблюдается такая особенность, как обостренная чувствительность к оценкам окружающих людей, повышенная обидчивость. Четко обнаруживается потребность в уважении взрослого. Дети хотят получать похвалу и остро переживают замечания, воспринимая их как обиду. Доказательством тому служат данные исследований З. М. Богуславской и Е. О. Смирновой, приведенные М. И. Лисиной в книге «Проблемы онтогенеза общения» (1986).

З. М. Богуславская и Е. О. Смирнова отмечают, что слова одобрения могут вызвать несоразмерный восторг: дети прыгают, хлопают в ладоши, выпускают победные крики, способны расцеловать даже незнакомого человека. Но зато даже мягкий упрек может восприниматься

с крайним преувеличением: дети спорят, сердятся, некоторые плачут, отказываются от контактов.

По мнению авторов, причина этого явления кроется в том, что ребенок, вступая в область умозрительных рассуждений и потеряв опору на чувственную наглядность, ощущает неуверенность в своих силах. Он нуждается в серьезном отношении старших к его вопросам. Ребенок будет расположен к сотрудничеству лишь в том случае, если взрослые отнесутся к задаваемым им вопросам с должным вниманием и не станут смеяться над ним. Единственным убедительным доказательством внимания ребенок считает похвалу, одобрение взрослого, отсюда — повышенная чувствительность к его оценке. Между тем, несмотря на то что это возрастной феномен, проявляется он у разных детей в разной степени.

*Внеситуативно-личностная форма общения.* Ученые указывают на возникновение этой формы в возрасте 5–6 лет, хотя имеется мнение, что данная форма общения появляется примерно в то же время, что и предыдущая (А. В. Запорожец), но все-таки чаще ее обнаруживают старшие дошкольники.

Для этой формы характерны личностные мотивы, приобретающие внеситуативный характер. Интерес ребенка направляется на те стороны личности другого человека, которые не имеют отношения к конкретной ситуации сотрудничества взрослого и ребенка. Взрослый выступает перед детьми как целостная личность, обладающая характерными чертами и жизненным опытом. Детям становятся интересны такие детали жизни взрослого, которые к ним никоим образом не относятся, — есть ли сыночек, где живет, умеет ли водить машину и т. п.

Сотрудничество носит теоретический характер: дети задают вопросы, спорят, нередко это бывает вплетено в познавательную деятельность, но здесь наблюдается сосредоточенность ребенка на социальном окружении, на мире людей.

Для детей характерно стремление к взаимопониманию со взрослым и сопереживанию. Они с повышенным вниманием относятся к словам и действиям взрослого, стараются понять его, найти причину того, почему он думает так, а не иначе. Настроенность на взрослого, стремление к общности взглядов создают благоприятные возможности для усвоения нравственных представлений, для становления моральных суждений.

Особенностью данной формы общения являются жалобы детей на товарищей, на что указывают А. Г. Рузская и Л. Н. Абрамова<sup>1</sup>. Они вы-

---

<sup>1</sup> Рузская А. Г., Абрамова Л. Н. Что стоит за жалобой дошкольника // Дошкольное воспитание. 1980. № 8.



званы, прежде всего, стремлением проверить себя, так ли они усвоили правила поведения, что и как следует делать. За детскими жалобами часто вовсе не стоит желание наказать нарушителя норм поведения, дети ждут, как рассудит взрослый. Содержание общения сводится почти прямо к обсуждению ребенком и взрослым достоинств и поступков друг друга и прочих людей, их оценке с точки зрения социальных норм. Таким образом, наблюдается коммуникативная деятельность в чистом виде.

Эта форма общения усиливает восприимчивость детей к воспитательным воздействиям и благоприятствует более легкому усвоению наставлений взрослого.

Основное средство общения — речь, хотя определенную роль по-прежнему продолжают играть и остальные (например, экспрессивно-мимические).

Формы общения со взрослым, по данным исследований, возникают в соответствии с приведенной последовательностью. Вместе с тем не все дети к концу дошкольного возраста обнаруживают внеситуативно-личностную форму общения, что нередко становится причиной трудностей при поступлении ребенка в школу.

## **ЗНАЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

Общение со сверстниками весьма своеобразно и противоречиво: дети с удовольствием взаимодействуют друг с другом, но при этом между ними зачастую наблюдаются ссоры, обиды, даже драки. Между тем нельзя не признать, что общение с другими детьми имеет важное значение для психического развития ребенка и формирования его личности.

Значимость контактов с другими детьми состоит, прежде всего, в том, что они обогащают жизнь маленьких детей новыми впечатлениями, являются источником ярких положительных эмоций, создают условия для проявления творческого начала в ребенке.

Любопытно, что, даже если малыш еще не умеет достаточно хорошо говорить, он может способствовать речевому развитию своего сверстника. Наблюдения показали, что речь ребенка, обращенная к сверстнику, является более связной, более развернутой и лексически богатой, по сравнению с речью, адресованной к взрослому. Общаясь со

взрослым, ребенок узнает новые слова и словосочетания, овладевает речевыми нормами. Но этот речевой запас может оказаться не востребуемым, потому что взрослый понимает ребенка, даже если его речь не слишком понятна. Другая картина складывается в общении с ребенком.

Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова отмечают, что ребенок является менее понятливым и чутким партнером, чем взрослый, поэтому во взаимодействии со своим сверстником дошкольник вынужден активно пользоваться разнообразными глагольными формами, включать в свою речь наречия образа действия («здорово», «сильно» и т. п.), прилагательные, выражающие эмоциональное отношение, личные местоимения.

Общение с детьми оказывает влияние на формирование у детей способов взаимодействия с окружающими, от которых в будущем во многом зависит характер взаимоотношений в той или иной общности, а также личностных особенностей. Это подчеркивается в работах Б. Спока и Т. Шибутани<sup>1</sup>.

Так, известный американский детский врач Б. Спок считает, что общество сверстников учит ребенка жить в коллективе, и советует родителям способствовать контактам детей и даже водить годовалого ребенка туда, где есть дети. По утверждению Б. Спока, степень умения взрослого человека поддерживать хорошие отношения с сослуживцами на работе, с родными в семье и со знакомыми определяется тем, как он умел в детстве ладить со сверстниками. В общении со сверстниками как с равными партнерами, считает автор, ребенок приобретает ценное умение сердиться и отстаивать свои права.

Значение общения с детьми подчеркивает и соотечественник Б. Спока Т. Шибутани. Он отмечает, что отсутствие у ребенка опыта общения со сверстниками притупляет способность понимать других людей. Некоторые исследователи полагают, что роль общения со сверстниками заключается и в том, что эти отношения препятствуют раннему проявлению эгоизма, помогают преодолеть фиксированность ребенка на взаимоотношениях с близкими, избыточную привязанность к семье, которые могут стать причиной серьезных деформаций личности ребенка.

Характер взаимоотношений ребенка со сверстниками, положение его в группе детей в немалой степени определяют его развитие. Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рожают у ребенка чувства общности с ними, доверия, привязанности к группе. При небла-

---

<sup>1</sup> Цитируется по книге: *Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от рождения до семи лет.* М., 1992.

гополучии во взаимоотношениях возможно появление состояния напряженности, тревожности, которые либо создают чувство неполноценности и подавленности, либо вызывают агрессивность. В этом случае может сформироваться отрицательное отношение к детям, людям вообще, могут появиться мстительность, враждебность, стремление к уединению. По данным Т. В. Антоновой, О. М. Гостюхиной, Т. А. Репиной, А. А. Рояк и др.<sup>1</sup>, образующиеся отклонения, негативные черты могут со временем укрепиться и положить начало устойчивым отрицательным качествам личности, что, в свою очередь, оказывает неблагоприятное воздействие на отношения с окружающими.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ, ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕТЬМИ**

Общение со сверстниками отличается от общения со взрослыми и имеет некоторые особенности (Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова).

*Яркая эмоциональная насыщенность.* Со взрослым ребенок разговаривает более или менее спокойно, без лишних экспрессий. Разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криками, кривлянием, смехом и т. д. Наблюдается почти в 10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций. Экспрессии могут выражать самые разнообразные состояния — от выраженного негодования до бурной радости. Эта повышенная эмоциональность отражает особую свободу, раскованность, присущую общению детей друг с другом.

*Нестандартность детских высказываний.* В общении со взрослым дети, как правило, придерживаются определенных речевых оборотов, общепринятых фраз. Высказывания детей в процессе общения не подчинены жестким нормам и правилам: дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, фразы, сочетания слов и звуков — они жужжат, трещат, передразнивают друг друга, придумывают названия

---

<sup>1</sup> Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.

новым предметам. Такое общение, отмечают авторы, имеет большой психологический смысл. Оно создает условия для самостоятельного творчества, для проявления индивидуальности, поскольку во взаимодействии с детьми ничто не сковывает ребенка, не тормозит его активности, не ограничивает жесткими нормами «как надо».

*Преобладание инициативных высказываний над ответными.* Общение со взрослыми характеризуется тем, что ребенок старается поддерживать разговор со взрослым, ответить на его вопросы, более или менее внимательно слушает рассказы и сообщения, то есть он старается больше слушать. В контактах с детьми ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого, поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера.

*Общение с детьми значительно богаче по своему назначению, функциям.* Когда ребенок общается со взрослым, он ждет от него либо информации, либо оценки своих действий (взрослый что-либо сообщает, говорит, что плохо, а что хорошо). По отношению к равному партнеру действия ребенка более разнообразны. В общении со сверстниками ребенок может делать следующее:

- управлять действиями партнера — показать, как можно и как нельзя делать;
- контролировать его действия — при несоответствии вовремя сделать замечание;
- навязывать собственные образцы действий — заставить сделать так, а не иначе;
- совместно играть и при этом вместе решать, как будут играть;
- постоянно сравнивать с собой — «Я так могу, а ты?»;
- притворяться (то есть делать вид), выразить обиду (нарочно не отвечать, не замечать);
- фантазировать.

Такое богатство отношений в общении порождает разнообразие контактов и требует от ребенка умения выразить словами свои желания, настроения, требования.

Исследования показали, что существуют определенные возрастные особенности общения детей<sup>1</sup>.

Полагают, что интерес к сверстникам появляется генетически позднее, чем интерес к взрослым, — в конце первого года жизни. Однако по мере взросления ребенка интерес к сверстникам все больше возрастает.

<sup>1</sup> Развитие общения со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. М., 1989.

Для детей *раннего возраста*, особенно на втором году жизни, характерны неспецифические действия. Они названы так по той причине, что не имеют прямого отношения к общению, а отражают познавательную активность детей. Происходит перенос действий, освоенных в процессе действий с предметами, игрушками, на сверстника. Например, играя, ребенок кусает лапу медвежонка или трогает глаз куклы, те же действия он совершает по отношению к сверстнику. Попытки потрогать, повертеть «живую» игрушку нередко приводят к конфликтам, отбивают желание не только играть вместе, но и находиться рядом. Однако такое общение имеет и некоторый смысл: обследуя таким образом ребенка, малыш как бы изучает самого себя.

Вместе с тем иногда дети общаются со сверстниками, как со взрослыми, — заглядывают в глаза, предлагают игрушки, но такие эпизоды кратки, неустойчивы.

До полутора лет детей отличают неразвитая чувствительность к воздействиям другого ребенка, слабая инициатива в налаживании контактов, неумение согласовывать свои желания и умения с желаниями другого ребенка, поэтому совместные действия детей затруднены. В целом, как подчеркивают Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова, до полутора лет общение между детьми практически отсутствует, а высшим достижением для них является игра рядом, то есть ситуация, когда дети занимаются каждый своими делами, изредка наблюдая друг за другом или обмениваясь игрушками.

После полутора лет в отношениях между детьми намечается перелом. Действия с ребенком как с неодушевленным предметом идут на убыль, появляется желание заинтересовать его собой, обостряется чувствительность к отношению сверстника. Дети все чаще испытывают удовольствие от совместных игр. Кратковременные совместные действия основаны больше на подражании друг другу, но они говорят о зарождающемся общении.

На третьем году общение со сверстниками начинает занимать все более значительное место в жизни ребенка. Дети уже проявляют инициативу в общении: приглашают партнера к совершению тех или иных действий. Появляется и ответная активность детей, которая находит отражение в поддержании инициативы ровесника путем повторения действий, отклика на вокализации, предложения нового вида игры.

Проиллюстрируем примером, который приводят Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. М., 1992. С. 111.

Ира и Рома двух с половиной лет находятся в манеже, игрушек у детей нет. Оба радостно разглядывают друг друга. Ира отвлекается и начинает смотреть в потолок. Рома вслед за ней смотрит вверх. Затем переводит взгляд на девочку, шмыгает носом и выжидательно смотрит ей в глаза. Ира улыбается ему в ответ и тоже шмыгает носом. Оба смеются. Ира закрывает лицо руками и напряженно ждет. Рома, смеясь, заглядывает ей в лицо. Ира открывает лицо и с улыбкой начинает раскачиваться перед мальчиком. Рома весело повторяет ее движение, некоторое время дети сидят и качаются. Затем Рома хлопает в ладоши и с улыбкой смотрит на Иру. Ира с удовольствием повторяет его действия, оба, смеясь, хлопают в ладоши. Вдруг Ира вскакивает и тут же нарочно падает перед мальчиком, смеется, оглядывается на него. Рома сразу же подражает ей. Дети по очереди падают и встают, весело смеются. Ира радостно визжит, глядя в глаза Роме. Рома тоже визжит. Вдруг оба останавливаются, замерев, смотрят друг на друга и с визгом одновременно падают.

Бессмысленное, на взгляд взрослого, баловство на самом деле доставляет детям огромную радость: так непосредственно, раскованно и эмоционально дети не ведут себя ни наедине, ни в общении со взрослым.

Общение в этом возрасте становится важным средством самопознания, формирования адекватного представления о себе. Сверстник для ребенка выступает в своеобразной роли зеркала, в котором малыш видит отражение своего бытия. У ребенка в этом возрасте велика потребность в стремлении раскрыть и познать свои возможности, понять, на что он способен, поэтому от сверстника требуется участие в совместных шалостях и забавах, а внимание ровесника нужно для оценки его достижений.

Однако, несмотря на усиление потребности в общении со сверстником, и к концу раннего возраста общение с детьми еще уступает по притягательности общению со взрослым и предметной деятельности.

На четвертом году жизни потребность в общении со взрослым еще доминирует над потребностью в контактах с детьми. Основной повод к общению — участие в игре. Ребенок привлекает внимание сверстника, предлагает начать совместные действия или продолжить то, чем ребенок уже занят. Чувствительность по отношению к сверстнику по-прежнему довольно низкая, преобладает позиция превосходства: дошкольник слушает товарища, но не слышит, указывает, как надо делать, что нередко приводит к конфликтам. Ребенок воспринимает другого дошкольника в основном как объект для сравнения с собой и оценки, которая в отношении сверстника выражается достаточно категорично и негативно («Жади́на ты кака́я-то!»), а в отношении себя — всегда положительно.

Общие игры недолговременны, от сюжетно-ролевой игры дети вскоре переходят к беготне, лазанью.

Начиная с 4-го года жизни, сверстник становится для ребенка более предпочитаемым и привлекательным. Дети больше стремятся к общению с равным партнером, налаживание контактов происходит достаточно легко. В сверстнике ребенок ищет ценителя собственных умений и знаний: он с удовольствием рассказывает сказки, делится впечатлениями, поучает, приводит себя в пример («Надо куклу одевать, как я»), но к рассказам сверстника по-прежнему относится иронически. В то же время повышается и чувствительность к обращениям сверстника — ребенка 4–5 лет начинает привлекать позиция слушателя. И хотя позиция превосходства еще имеет место, растет и внимание к качествам и возможностям ровесника.

В 5–6 лет позиция превосходства по отношению к сверстникам еще сохраняется, что приводит к поддразниванию, насмешкам, иногда к агрессии. Но возникает и новая позиция — признание достоинств других детей на основе возрастающего чувства симпатии, дружбы. Можно заметить, что дошкольники этого возраста даже способны восхищаться друг другом. Появляется дружеская позиция по отношению к сверстнику — ребенок борется за товарища, защищает его, бескорыстно стремится научить тому, что умеет, в чем сам сильнее.

К 6–7 годам у ребенка уже отмечается интерес к самому сверстнику, не связанный с его конкретными действиями. Если в предыдущем возрасте большинство контактов возникает в ходе игры, то в этом возрасте наибольшее их число приходится на ситуации решения какой-либо практической задачи. Сверстник для старшего дошкольника — это уже не только объект сравнения с собой, не только партнер по игре, но и самоценная и значимая человеческая личность со своими переживаниями и предпочтениями. Между детьми укрепляются отношения доверия: дети делятся своими желаниями, намерениями, вкусами, секретами. Они искренне стараются помочь, доставить друг другу радость и удовольствие. В этом проявляются ростки новых отношений между детьми, в центре которых уже не «я», а «мы». В этом же возрасте возникает привязанность к детям противоположного пола.

На протяжении дошкольного детства развиваются, последовательно сменяя друг друга, три формы общения со сверстниками.

Первая форма общения — *эмоционально-практическая* — складывается к 2 годам. Содержание потребности в общении со сверстником состоит в том, что ребенок ждет соучастия в своих шалостях, забавах и стремится к самовыражению. Детей привлекает процесс совместных

действий, именно в нем заключается цель деятельности малыша. Для установления контактов дети используют экспрессивно-мимические средства — жесты, позы, мимику, широкое применение находят и предметно-действенные операции. На 4-м году жизни все большее место в общении занимает речь.

В возрасте 4—6 лет наблюдается *ситуативно-деловая* форма общения. Потребность в общении со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, носящие коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что составляет основное содержание потребности в общении с другими детьми.

У дошкольников возникает интерес к поступкам, способам действий сверстников, в то же время ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. Дети спрашивают о достижениях других детей, замечают их промахи, но и требуют признания своих успехов, скрывая при этом собственные неудачи. Таким образом, ребенок не выделяет желаний товарища, не понимает мотивов его поведения, но проявляет пристальный интерес ко всему, что делает сверстник. Это говорит о наличии потребности в признании и уважении.

В процессе общения дети используют разные средства общения, важнейшим из которых является речь, однако она остается все еще ситуативной.

*Внеситуативно-деловая* форма общения обнаруживается у небольшого числа детей 6—7 лет. Усложнение игровой деятельности требует умения договариваться и заранее планировать свою деятельность. Основная потребность состоит в стремлении к сотрудничеству с ровесниками, которое приобретает внеситуативный характер. Происходит становление субъективного отношения к сверстнику: развиваются умения видеть в нем равную себе личность, учитывать его интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности сверстника. Деловые мотивы общения по-прежнему остаются ведущими, но дети нередко беседуют на познавательные и личностные темы, не связанные с конкретными действиями и конкретной ситуацией. Главным средством общения становится речь.

Исследуя межличностные отношения между дошкольниками, А. В. Петровский<sup>1</sup> выявил, что в совместной деятельности происходит

<sup>1</sup> Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.



их поуровневое структурирование, и эти отношения имеют разный характер: между детьми устанавливаются функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые связи.

*Функционально-ролевые связи* представлены в виде ролей, норм, ценностей, определяющих особенности совместной деятельности. Эти отношения зафиксированы в учебной, трудовой и игровой деятельности дошкольника. Функционально-ролевые отношения, присущие труду и учению, усваиваются под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого: ребенок узнает и ассимилирует определенные правила, например «нельзя на занятиях рисовать в тетради соседа».

В игре, особенно ролевой, эти отношения складываются вне непосредственного влияния взрослого. Однако влияние взрослого может проявляться скрыто: например, дети копируют действия, жесты, интонации взрослого. В самой игре выделяются *собственно игровые отношения и отношения по поводу игры*. Первые воспроизводят принятые в культуре нормы и образцы поведения: доктор по отношению к пациенту добрый, учитель по отношению к ученикам выступает как строгий человек. Отношения по поводу игры — это межличностные отношения, возникающие «вокруг» игры: при обсуждении ее замысла, построении сценария, распределении ролей. Психологически важно, что здесь ребенок сам выбирает свою роль, и именно здесь наиболее часто возникают конфликты по поводу того, во что играть, кого принимать в игру, кто будет главным и т. п. Впоследствии эти конфликты могут находить выражение в эмоционально-оценочных отношениях.

Главная функция *эмоционально-оценочных отношений* — осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с нормами совместной деятельности. Если сверстник следует нормам, то он оценивается положительно, если отходит от них — возникают жалобы, обращенные к взрослому, цель которых заключается в том, чтобы подтвердить норму поведения.

Этот тип связей проявляется в эмоциональных предпочтениях — симпатиях, антипатиях, дружеских привязанностях. Такого рода отношения возникают довольно рано и сначала могут быть обусловлены либо чисто внешними моментами (например, малышу нравятся кудрявые дети), либо оценкой взрослого (хороший мальчик, потому что хорошо кушает), либо прошлым опытом общения ребенка с конкретным сверстником — позитивным или негативным.

Эмоционально-оценочные взаимоотношения определенным образом влияют на общение и взаимодействие детей в группе, например,

они являются регуляторами отношений по поводу игры, когда конфликты из-за сценария и распределения ролей в игре разрешаются ребенком в пользу друга.

*Личностно-смысловые отношения* — это отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает смысл, выражающийся словами «значение для меня». Этот тип отношений закрыт для непосредственного наблюдения. В реальной жизни такого рода отношения проявляются в тех случаях, когда ребенок берет на себя всерьез роль взрослого и действует в соответствии с ней, например когда ребенок заботится о младшем братишке или сестренке во время болезни матери.

Таковы общие тенденции развития отношений детей в дошкольном детстве.

Уже в дошкольном возрасте у детей могут сложиться определенные позиции по отношению к другим детям: *эгоистическая, конкурентная или гуманная* (Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова).

*Эгоистическая* позиция проявляется в том, что ребенку совершенно безразличны другие дети. Его интересы сосредоточены на предметах — игрушках, картинках, сладостях и др. Такому ребенку нетрудно толкнуть сверстника, допустить грубость, проявить агрессию. Такой ребенок не замечает состояния сверстника, нередко даже не знает имен других детей в группе.

Эта позиция опасна не только по отношению к другим детям, но и вредна для самого ребенка. Каждому человеку необходимо признание, расположение, уважение других людей. Эгоистичных сверстников дети не любят, не желают с ними играть, а тем более дружить. Постепенно такие дети оказываются в стороне от общих дел, в одиночестве. Понимание ребенком такого положения приводит к острым переживаниям, обвинениям других, что вызывает еще большую агрессивность и враждебность по отношению к сверстникам и, соответственно, нарастает неприязнь к ребенку со стороны других детей.

*Конкурентная* позиция заключается в том, что ребенок видит в сверстнике прежде всего конкурента, которого нужно хоть в чем-то превзойти. Дошкольник с такой позицией нередко добивается признания и становится популярным в своей группе, его хвалят и любят воспитатели. Но он ревностно относится к чужим успехам, радуется любым неудачам других детей. Таким образом, ребенок с конкурентной позицией видит себя через призму достижений другого.

Данная позиция также является неблагоприятным фактором развития. Общение, основывающееся на постоянном сравнении себя с окружающими, не доставляет радости, постоянно держит в напряжении. Обида, огорчение, зависть, испытываемые ребенком при дости-

жении успехов другими детьми, являются отнюдь не положительными эмоциональными состояниями.

Ребенок с *гуманной* позицией по отношению к сверстнику относится к нему как к самоценной личности, способен чувствовать внутреннее состояние другого ребенка. Дошкольник положительно относится к остальным, считает всех добрыми, хорошими; по собственной инициативе помогает другим, делится тем, что имеет сам, испытывая при этом радость и удовольствие.

Это крайние формы поведения, которые могут наблюдаться у дошкольников по отношению к другим детям. В реальной жизни разные позиции чаще всего перемешиваются и зависят от партнеров, характера совместной деятельности и иных условий: с одним сверстником ребенок может быть гуманным, в отношении другого проявлять эгоизм; в одних обстоятельствах дошкольник стремится утвердиться, в других — выказывает доброту и сочувствие. Причина противоречивого поведения кроется в том, что опыт общения с окружающими людьми еще недостаточен и отношение к другим еще только складывается, оно еще неустойчиво. Это открывает большие возможности для воспитания у ребенка гуманного отношения к другим детям.

## ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ДЕТЕЙ

Характер взаимоотношений детей, их положение в группе определяются как личными качествами ребенка, так и теми требованиями к нему, которые сложились в группе. Отечественные психологи отмечают, что в дошкольной группе, как правило, преобладают положительные взаимоотношения, однако существуют и исключения.

По данным А. Тарасонине<sup>1</sup>, отрицательные оценки, даваемые дошкольниками сверстникам, можно подразделить на три группы: в 34% случаев негативно оцениваются дети, допускающие нарушение определенных общественных норм; 55% оценок вытекают из личного опыта общения ребенка со сверстниками; наконец, 11% оценок не имеют какого-то обоснования — дети либо нравятся, либо не нравятся.

---

<sup>1</sup> Цитируется по книге: Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М., 1976.

А. А. Рояк отмечает, что трудности четко проявляются во время творческих коллективных игр и могут быть отнесены к одному из двух типов. Первый тип трудностей — это трудности *операционального* характера. Они связаны с отсутствием у ребенка достаточного уровня сформированности игровых навыков и навыков игрового общения (способов сотрудничества в игре). Второй тип трудностей — *мотивационные* — связан с мотивационно-потребностной сферой: может обнаружиться несовпадение ведущих потребностей общения ребенка и сверстников (например, одного из детей привлекает деловое сотрудничество, а другой стремится к общению с целью обмена информацией, впечатлениями); кроме того, причинами могут стать наличие отрицательных мотивов поведения (эгоистическая позиция), несформированность мотивов общения или вытеснение их какими-то другими мотивами, целями.

По мнению Я. Л. Коломинского, нарушения во взаимоотношениях между детьми могут вызвать следующие обстоятельства:

- ❑ *Нравственно-волевые черты и особенности поведения, отрицательно влияющие на общение.* В число наименее популярных нередко попадают дети замкнутые, крайне неуверенные в себе, малообщительные или, напротив, свехобщительные, назойливые, а также агрессивные, грубые, драчливые.
- ❑ *Качества, проявляющиеся в процессе игры:* неумение целенаправленно и спокойно играть, агрессивность в ходе игры (например, разрушает постройки, отнимает игрушки и т. п.).
- ❑ *Внешние качества:* неопрятность, неаккуратность и т. п.
- ❑ *Особенности эмоционально-волевой сферы,* например капризность, упрямство и т. п.

Все вышеперечисленные причины способны привести к психологическому конфликту между ребенком и сверстниками. И если сначала конфликт охватывает лишь одну сторону отношений, то потом он в большинстве случаев все больше расширяется и углубляется и, наконец, проявляется в открытом межличностном конфликте.

## СТАТУСНАЯ СТРУКТУРА ДЕТСКОЙ ГРУППЫ

Дошкольная группа, как и любая малая группа, имеет свою внутреннюю структуру. В этой структуре закрепляются роли, положение каждого члена группы. Статусное положение ребенка в подсистеме личностных отношений характеризуется уровнем эмоционального предпо-

чтения субъекта по сравнению с другими членами малой группы и обозначается термином «социометрический статус». Он измеряется числом выборов со стороны других членов группы: чем больше сверстников выбирает ребенка, тем выше его социометрический статус.

Для описания уровня статуса имеется специальная терминология. В детской психологии используется шкала статусов, предложенная Я. Л. Коломинским:

- «звезды» — дети, получившие 6 и более выборов;
- «принятые» — дошкольники, получившие 3–5 выборов;
- «непринятые» — имеющие 1–2 выбора;
- «изолированные» — не получившие ни одного выбора.

В дошкольном возрасте статусная структура группы может иметь 4 варианта:

1. Отсутствуют обе крайние категории — «звезды» и «изолированные».
2. Отсутствует категория «звезд».
3. Отсутствует категория «изолированных».
4. Имеются все статусные категории (полная структура).

Первый вариант является весьма распространенным в группах детей пятилетнего (44%) и шестилетнего (36%) возраста. В группах детей семи лет такая структура становится достаточно редкой (12%).

Приведенная шкала позволяет выделить две группы детей — с благоприятным («звезды» и «принятые») и неблагоприятным («непринятые», «изолированные») статусом. В то же время статус «изолированного» вовсе не означает, что данный член группы реально не общается со сверстниками. Это означает, что никто из товарищей по группе не обнаруживает к нему симпатии.

В дошкольном возрасте значительно чаще, чем в других возрастных периодах, встречается явление, называемое «сверхзвездностью», когда некоторые члены группы получают до 18 выборов вместо положенных шести для «обычной звезды». Предполагается, что это связано с недостаточной дифференцированностью шкалы взаимооценок у дошкольников, с контрастным «черно-белым» восприятием сверстников («хороший — плохой»), без полутонов и оттенков.

Нередко лиц, имеющих наибольшее количество выборов, именуют «лидерами». Это неверно, поскольку лидерство относится к подсистеме общения, а не личных взаимоотношений, а «звезда» — это наиболее эмоционально притягательный член группы, не обязательно выступающий в роли доминирующего в процессе общения.

Пристального внимания требуют не только дети с неблагоприятным статусом, но и наиболее эмоционально предпочитаемые. У первых необходимо развивать положительные качества, содействовать

повышению заниженной самооценки, уверенности в себе — это позволит улучшить их положение в системе личных отношений. Воспитателю следует пересмотреть и собственное отношение к такому ребенку, так как нередко в число непопулярных попадают именно те дети, к которым негативно относится педагог. «Звезды», активные, обладающие организаторскими способностями, как правило, не вызывают у воспитателя каких-либо опасений, однако важно, чтобы у этих детей не развились такие отрицательные качества, как зазнайство, высокомерие, желание командовать во что бы то ни стало, стремление унижить другого.

Итак, в дошкольном детстве у ребенка возникают сложные и разнообразные отношения со сверстниками, которые в значительной степени определяют становление его личности. Общение выступает как значимый фактор психического развития. Развитие личности ребенка, представление о своем «Я», степень эмоционального благополучия в целом во многом определяются сложной системой взаимодействия с двумя подсистемами его микросреды: ребенок—взрослый и ребенок—ребенок. На протяжении дошкольного детства происходят существенные изменения в общении дошкольника со взрослыми и сверстниками, изменяются характер и содержание контактов.

## Вопросы-задания для самопроверки

1. Почему общение считается таким важным для развития психики ребенка? Какие факты свидетельствуют о роли общения?
2. Что называют формой общения? Назовите основные параметры форм общения ребенка со взрослым.
3. Перечислите формы общения ребенка со взрослым и покажите последовательность их появления.
4. Почему две последние в онтогенезе формы общения называют внеситуативными?
5. Покажите особенности каждой формы общения ребенка со взрослым.
6. Определите форму общения: наблюдается такая особенность, как обостренная чувствительность к оценкам окружающих людей, повышенная обидчивость, четко обнаруживается потребность в уважении взрослого. Дети хотят получить похвалу и остро переживают замечания, воспринимая их как нанесенную обиду.
7. Каковы отличительные особенности общения детей между собой?

8. Покажите возрастные особенности развития общения со сверстниками.
9. Какие типы связей имеют место в межличностных отношениях дошкольников?
10. Объясните, почему так важно воспитывать у ребенка гуманную позицию по отношению к детям.
11. По какой причине могут нарушаться взаимоотношения между детьми?
12. Какой может быть статусная структура детской группы? С чем связано явление «сверхзвездности»?

## Литература

1. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. М., 1992.
2. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
4. Коломинский Я. Л. Человек: психология: Кн. для уч-ся ст. классов. М.: Просвещение, 1980.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: Учеб. пособие. М., 1999. С. 242–258.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
8. Развитие общения со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. М., 1989.
9. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.
10. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Москва; Воронеж, 1995. С. 49–51.

# ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

*Проблема возрастной периодизации в психологии. – Критерии выделения возрастных периодов в отечественной психологии: социальная ситуация развития, кризис, новообразования, ведущая деятельность. – Периодизация психического развития, принятая в отечественной психологии. – Необходимость уточнения границ периодов.*

## ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Общеизвестно, что в процессе индивидуального развития индивид проходит ряд стадий, ступеней, которые качественно отличаются друг от друга и характеризуются специфическим функционированием и соотношением психических процессов, а также особыми личностными образованиями.

Однако возникают трудности в определении возрастных границ этих стадий и критериев периодизации. Главная трудность заключается в том, что индивидуальное развитие личности происходит в трех системах отсчета, осями которых является время: биологическое, социальное и психологическое.

Проблема критериев периодизации развития в психологической науке поднималась неоднократно, при этом в основу классификации возрастных периодов закладывались биологические, социальные и психологические параметры, которые нередко смешивались между собой.

Первая календарная периодизация была предложена Пифагором. В жизни человека им было выделено четыре периода.

I. *Весна*, до 20 лет — период становления, характеризуемый как «время не работать».

II. *Лето*, до 40 лет — молодость, возраст, рассматривающийся как «время работать».



III. *Осень*, до 60 лет — расцвет сил, период, когда наступает «время работать с наибольшей отдачей».

IV. *Зима*, 60–80 лет — старость и угасание, время спада работоспособности.

Таким образом, в основу этой периодизации был положен социальный критерий — способность приносить пользу обществу.

В возрастной и детской психологии выделяется группа периодизаций, основанных на биологическом принципе, например периодизации Ст. Холла, А. Гезелла, З. Фрейда, П. П. Блонского и др.

Анализ и систематизация имеющихся подходов в решении вопроса о периодизации психического развития были осуществлены Л. С. Выготским. В соответствии с теоретическими основами предложенных в науке схем периодизации детского развития он подразделял их на три основные группы.

В первую группу вошли периодизации, предусматривающие не расчленение самого хода развития ребенка, а выделение периодов на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. К этой группе Л. С. Выготский отнес периодизации, базирующиеся на биогенетическом принципе, где за основу принимаются этапы филогенетического развития. Таковы, например, концепции К. Бюлера, Гетчинсона, в которых обнаруживается стремление рассматривать периоды детского развития по аналогии с развитием животного мира или этапами человеческой культуры.

К. Бюлер никогда не причислял себя к биогенетикам, однако его взгляды свидетельствуют о приверженности теории рекапитуляции: этапы развития ребенка отождествлялись им со ступенями развития животных. В развитии ребенка, так же как и в развитии животного, К. Бюлер выделял три ступени развития: инстинкт, дрессура и интеллект.

Гетчинсон, ученик Ст. Холла, на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, критерием в которой был способ добывания пищи. При этом действительные факты, наблюдавшиеся в развитии ребенка, объяснялись изменением способа добывания пищи, который является, по мнению Гетчинсона, ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил пять фаз, границы которых не были жесткими, поэтому конец одной стадии не совпадал с началом другой:

- *от рождения до 5 лет — стадия рытья и копания:* на этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком;
- *от 5 до 11 лет — стадия охоты и захвата:* эта ступень развития характеризуется тем, что дети начинают бояться чужих, у них

появляются агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком;

- *от 8 до 12 лет — пастушеская стадия:* в этот период дети стремятся иметь собственный уголок, строят его обычно во дворе, в лесу, но не в доме; любят животных и стремятся их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать; у детей, особенно у девочек, появляется стремление к ласке и нежности;
- *от 11 до 15 лет — земледельческая стадия:* связана с интересом к погоде, явлениям природы, с любовью к садоводству; в это время у детей появляются наблюдательность и осмотрительность;
- *от 14 до 20 лет — стадия промышленности и торговли,* или стадия современного человека: в это время дети начинают осознавать роль денег, значение арифметики и других точных наук, возникает стремление меняться различными предметами.

Гетчинсон считал, что эра цивилизованного человека начинается с пастушеской стадии, то есть с 8 лет, и именно с этого возраста человека можно систематически обучать, что было невозможно на предыдущих стадиях.

Как отмечал Л. С. Выготский, не все попытки периодизаций этой группы в одинаковой мере несостоятельны, так как в ней присутствуют классификации в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, со структурой системы образования, принятой в данной стране. К этой группе можно отнести периодизацию французского психолога Р. Заззо, в которой детское развитие в соответствии с принятыми ступенями обучения подразделено на следующие периоды: от 0 до 3 лет, 3–6 лет, 6–9 лет, 9–12 лет, 12–15 лет, 15–19 лет. И хотя подход к выделению периодов на основе ступеней образования рассматривался Л. С. Выготским как ошибочный, он в значительной мере приближается к истинному определению стадий детства, поскольку само разделение воспитания на ступени опирается на большой педагогический опыт.

Ко второй группе Л. С. Выготским были причислены многочисленные попытки, направленные на выделение какого-либо одного признака как условного критерия разделения детства на периоды. Типичным примером могут служить периодизации П. П. Блонского и З. Фрейда.

П. П. Блонский видел в детском возрасте последовательную смену трех эпох, определяемую дентицией, то есть появлением зубов: беззубое детство (от 8 месяцев до 2–2,5 лет), детство молочных зубов (при-

близительно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (заканчивается с появлением третьих задних коренных зубов — «зубов мудрости»). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, П. П. Блонский различал три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промолуляров и клыков (третий год жизни).

В других периодизациях, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна. Он различал раннее детство, для которого характерна лишь игровая деятельность (до 6 лет), следующим идет период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) характеризуется развитием самостоятельности личности и определением планов дальнейшей жизни. В то же время следует отметить, что В. Штерн, как и другие его современники, был сторонником теории рекапитуляции, поэтому развитие ребенка связывалось им с этапами эволюции животного мира и человечества.

В соответствии со взглядами В. Штерна, ребенок в первые месяцы младенчества с еще неосмысленным рефлексорным и импульсивным поведением находится *на стадии млекопитающего*; во втором полугодии он осваивает схватывание предметов и отличается подражательностью, что свидетельствует о достижении *стадии высшего млекопитающего — обезьяны*. В дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает *начальных ступеней человеческого состояния*; в первые пять лет игры и сказок он стоит *на ступени первобытных народов*; поступление в школу, связанное с овладением более широкими социальными обязанностями, говорит *о вступлении ребенка в культуру* с ее государственными и экономическими организациями и т. п.

3. Фрейд, в соответствии со своей сексуальной теорией психики, сводил стадии развития психики к стадиям преобразования и перемещения по разным эрогенным зонам сексуальной энергии. Каждая стадия, по Фрейду, имеет свою сексуальную зону, возбуждение которой создает либидозное удовольствие.

- *Оральная стадия (0—1 год)*. Источник удовольствия сосредоточен на зоне активности, связанной с кормлением. Ведущей эрогенной зоной является рот — орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Эта стадия подразделяется на две фазы: раннюю (первое полугодие), когда ребенок еще не отделяет своих ощущений от объекта, которым они были вызваны, и позднюю (второе полугодие), когда начинает формироваться представление о другом объекте (матери), существе, независимом от него.

- *Анальная стадия (1–3 года)*. На этой стадии энергия либидо концентрируется вокруг ануса, который становится предметом внимания ребенка, приучаемого к контролю за естественными отправлениями организма. Отмечается, что к этому моменту уже полностью образована инстанция «Я» и она способна контролировать импульсы «Оно».
- *Фаллическая стадия (3–5 лет)*. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. Дети начинают осознавать половые различия, испытывают привязанность к взрослым людям, прежде всего к родителям. На этой стадии дифференцируется инстанция «Я». Таким образом, к концу фаллической стадии все три психические инстанции уже сформированы и находятся в постоянном конфликте друг с другом.
- *Латентная стадия (5–12 лет)* характеризуется снижением полового интереса. Инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта и установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения.
- *Генитальная стадия (12–18 лет)*. Этой стадии присуще возрастание детских сексуальных устремлений: все бывшие эрогенные зоны объединяются и подросток, с точки зрения З. Фрейда, стремится к одной цели — нормальному сексуальному общению. Однако такого рода общение может быть затруднено, и тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к той или иной из предыдущих стадий развития со всеми их особенностями.

По мнению Л. С. Выготского, периодизации этой группы также отличает определенная несостоятельность в силу следующих обстоятельств. Во-первых, авторами берется за основу субъективно выбранный критерий, в зависимости от того, на какой стороне остановит свое внимание исследователь. Во-вторых, недостатком является выделение единого критерия для всех возрастов, в то время как в ходе развития изменяется ценность, значение выбранного признака. Например, признак полового созревания важен для подросткового возраста, но не имеет существенного значения в предшествующих возрастах. Третий недостаток указанных схем, подчеркивал Л. С. Выготский, состоит в том, что они ориентированы на исследование внешних признаков, а не внутренней сущности детского развития, внутренних закономерностей этого процесса.

Третья группа попыток разделить детское развитие на стадии характеризуется стремлением перейти от «чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей

самого детского развития»<sup>1</sup>. В то же время обращает на себя внимание и половинчатость в разрешении поставленной задачи выделения периодов развития. В качестве примера Л. С. Выготский предлагал рассматривать здесь периодизацию А. Гезелла, построенную в соответствии с внутренним темпом и ритмом детского развития.

Гезелл обратил внимание на снижение темпов развития с возрастом, на основе чего им был сделан вывод о том, что чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его психике. Л. С. Выготский, соглашаясь с положением о максимальном темпе развития элементарных функций в ранних возрастах, подчеркивал, однако, что нельзя в развитии ограничиваться схемой «больше—меньше»: если рассматривать формирование высших психических функций, то здесь результат будет обратным — темп и ритм их является минимальным в первые годы жизни и максимальным в ее финале.

Проблема периодизации детского развития и поиска ее критериев не стала менее актуальной в последующие годы. И хотя ученые опирались при этом на психологические критерии (например, в концепции Ж. Пиаже стадии психического развития отождествляются со ступенями развития интеллекта), значительная часть периодизаций не смогла решить правильно вопрос о выделении периодов развития ребенка.

Из зарубежных концепций психического развития заслуживает внимания концепция французского психолога А. Валлона, в которой намеченные стадии отражают становление личности ребенка.

А. Валлон считал, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий. Переход от одной стадии к другой — это не просто результат накопления количественных изменений, а качественная реорганизация психики. Согласно его представлениям, детское развитие подразделяется на следующие стадии.

1. *Стадия внутриутробного развития.*
2. *Стадия моторной импульсивности* — до 6 месяцев. Это период начала формирования условных рефлексов, возникновения комплекса оживления.
3. *Эмоциональная стадия* — до 1 года. В этот период ребенок полностью погружен в свои эмоции, благодаря этому он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти эмоциональные реакции. Ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей, как отдельного человека.

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 томах. М., 1984. С. 246.*

4. *Сенсомоторная стадия* — 1–3 года. На этой стадии проявляется интерес к внешнему миру, формируются навыки хождения, речи. Поведение ребенка показывает, что в этот период он постоянно чем-то занят: исследует предметы, играет, общается со взрослыми и детьми, постоянно меняясь ролями с партнерами. Но при этом он еще не может отделить своих действий от действий партнера — они остаются для него частью целого. К трехлетнему возрасту слияние взрослого и ребенка неожиданно исчезает, и личность вступает в период утверждения и отстаивания собственной самостоятельности, что приводит ее ко многим конфликтам.
5. *Стадия персонализма* — от 3 до 12–13 лет: включает в себя два периода, смена которых происходит в возрасте около 7 лет. Это стадия позитивного становления личности, ее самосознания и возрастания самостоятельности. В первый период воспитание ребенка, как указывает А. Валлон, должно быть насыщено симпатией, привязанностью к людям. Если лишить ребенка этой привязанности, это может привести к страхам и тревожным переживаниям.
6. *Стадия полового созревания и юношества* — 12–18 лет.

Итак, в истории детской психологии неоднократно предпринимались попытки расчленения детского развития на периоды. Однако следует признать, что выделяемые большинством ученых критерии не отражают объективных внутренних законов детского развития.

## КРИТЕРИИ ВЫДЕЛЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В отечественной психологии проблема создания возрастной периодизации на научной психологической основе была решена благодаря работам Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В качестве критериев, служащих для определения границ возраста, ими рассматривались: новообразования, социальная ситуация развития, кризис и ведущий вид деятельности.

Ранее мы отмечали, что движущей силой психического развития являются противоречия между новыми, возросшими потребностями ребенка и старыми, сложившимися способами их удовлетворения. На

каждом возрастном этапе эти противоречия приобретают конкретный специфический характер, а их разрешение приводит к определенным скачкам, к формированию новообразований в психическом развитии.

Например, младенец общается с близкими с помощью мимики, жестов, отдельных слов. Мама прекрасно его понимает. Но к концу младенческого возраста эти средства становятся недостаточными для возросшей потребности ребенка в более глубоком познании окружающего мира. Возникает противоречие между потребностью в новых формах общения и старыми способами удовлетворения потребности в контактах со взрослым. Преодоление обнаружившегося противоречия порождает новую активную форму общения — речь.

К концу младенчества ребенок овладевает *прямохождением*, которое значительно расширяет возможности ребенка в познании окружающего мира и манипуляции с предметами. В раннем возрасте центральными новообразованиями являются формирование *системы «Я»* и *появление потребности в самостоятельности*. Для психического развития в дошкольном возрасте существенное значение имеют такие новообразования, как *воображение, символическая функция, соподчинение мотивов*.

**Новообразования**, согласно определению Л. С. Выготского, представляют собой тот тип строения личности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени развития и которые в основном и главным определяют сознание ребенка, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Новообразования создают основу для перехода ребенка на новую ступень развития. Вместе с тем, как справедливо отмечал Л. С. Выготский, одного этого параметра недостаточно для создания научной периодизации детского развития, так как необходимо учитывать динамику перехода от одной стадии к другой.

Существенным моментом при определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его средой. Как подчеркивал в своих работах Л. С. Выготский, к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его средой, прежде всего социальной. Это отношение было названо им социальной ситуацией развития.

**Социальная ситуация развития** — это особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику психи-

ческого развития на протяжении соответствующего периода и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу периода.

Социальная ситуация развития (обозначим ее аббревиатурой ССР), с одной стороны, включает элементы микросреды, с которыми ребенок активно взаимодействует, с другой стороны — переживание этого взаимодействия. Таким образом, в ССР присутствуют две стороны: объективная, отражающая взаимосвязи и отношения с окружающими людьми, и субъективная, являющаяся отражением этих взаимосвязей, взаимоотношений, переживание, осознание этих взаимоотношений.

В ССР сначала оформляется подсистема «взрослый—ребенок», а затем пристраивается подсистема «ребенок—ребенок». В итоге она оказывается представленной взрослыми (мать, значимые члены семьи, педагоги и др.) и детьми (братья, сестры, соседи по двору, сверстники в детском саду, школе, студии и т. п.).

Рассмотрим для примера особенности ССР в разных возрастах.

**Младенчество:** ССР характеризуется неразрывным единством ребенка и взрослого. Эта ситуация содержит в себе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом, но одновременно не имеет специфических средств влияния на него. Это противоречие сохраняется на протяжении всего периода, его разрешение приводит к разрушению социальной ситуации развития, которая его породила.

В младенчестве ребенок беспомощен в удовлетворении своих насущных потребностей. Постепенно со стороны ребенка появляются первые формы воздействия на взрослого: голосовые реакции приобретают характер эмоционально активного призыва, хныканье превращается в акт поведения, направленный на взрослого. Это еще не речь в собственном смысле слова, но это уже способы выражения ребенком своего состояния.

К концу младенчества заметно возрастает интерес ребенка к предметам окружающего мира. Малыш начинает вставать на ноги, ходить. Благодаря этому у него не только расширяется пространство для познания окружающего, но и впервые происходит раздробление единой со взрослым социальной ситуации «Мы» — ребенок отделяет себя от взрослого. Второе новообразование, свидетельствующее о распаде старой ситуации развития, — это появление речи. И хотя речь ребенка на данном возрастном этапе автономна, ситуативна, специфична по своей структуре, она представляет собой новое качество. Старые формы общения перестают удовлетворять ребенка, образуются новые формы общения — деловое общение по поводу предметов ближайшего окружения, в котором реализуется возникшая потребность в сотрудничестве.



Таким образом, в конце младенчества ситуация полной слитности со взрослым распадается и в ней появляются двое — ребенок и взрослый.

*Ранний возраст:* своеобразие ССР заключается в том, что ребенок живет вместе со взрослым. Взрослый все чаще действует не вместо него, а совместно с ним. Содержанием этой совместной деятельности является усвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Социальная ситуация этого возраста содержит три связанных между собой элемента: *ребенок — ПРЕДМЕТ — взрослый*. В ситуации наблюдается противоречие: способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому (именно взрослый владеет способом действия с предметом и знает, как оно выполняется), а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в раннем возрасте в процессе предметной деятельности, и средством осуществления этой деятельности становится взрослый.

К концу возрастного периода ребенок и взрослый все более отдаляются друг от друга, повышается самостоятельность ребенка, усиливается стремление к отделению от взрослого, выделению себя как субъекта. К началу дошкольного возраста ситуация совместной деятельности распадается. Возникновение центрального новообразования — системы «Я», — свидетельствующего об окончательном выделении себя из окружающей действительности, создает предпосылки для появления новой ССР, где ребенок стремится к реализации себя как самостоятельного субъекта в мире взрослых людей.

*В дошкольном возрасте* сохраняется стремление жить вместе со взрослым, но теперь это не совместная жизнь, а жизнь ребенка в жизни взрослых. Социальная ситуация развития также содержит в себе противоречие. С одной стороны, ребенок — это член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность заключается в том, чтобы жить вместе с окружающими людьми. В то же время в современных исторических условиях и в силу физических возможностей ребенок не имеет возможности принять полноценное участие в жизни взрослых. Идеальной формой реализации стремления ребенка взаимодействовать с реальным социальным миром становится ролевая игра. Она позволяет смоделировать эти отношения, включиться в них и действовать внутри этой модели.

К концу возраста возникает такое новообразование, как внутренняя позиция, выражающая осознание ребенком себя как субъекта социальных отношений. Это приводит к переосмыслению ребенком своего места в системе общественных отношений, к появлению стремления выполнять социально одобряемую деятельность — учебную. Это, в свою очередь, становится причиной для смены ССР.

Итак, социальная ситуация развития является исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности. В результате развития к концу возрастного периода возникают новообразования, приводящие к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяющие всю систему отношений его к действительности и к самому себе. Ребенок становится совершенно другим, нежели был в начале возраста: он начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, иначе смотрит на мир и с помощью взрослых меняет систему отношений с ними. Это обуславливает изменение ССР. Таким образом, возникнув в определенной ССР, новообразования вступают с ней в противоречие и закономерно ее разрушают, подготавливая тем самым появление новой ССР.

Рассматривая динамику детского развития, динамику перехода от одного возраста к другому, Л. С. Выготский указывал на наличие стабильных (литических) и критических периодов (кризисов). Литические возрасты — это преимущественно периоды плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка. Эти изменения, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования.

**Кризисы** в переводе с греческого означают поворотный пункт, это условное обозначение более или менее выраженных состояний конфликтности, возникающих при переходе от одного возрастного периода развития к другому. Некоторые ученые склонны рассматривать их как «болезнь», отклонение от нормального хода развития, с чем категорически был не согласен Л. С. Выготский. Он отмечал, что в этих периодах, занимающих относительно короткий промежуток времени, сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и изменения в личности ребенка. Подчеркивая особое значение кризиса как критерия выделения возраста, автор указывал на то, что сущностью кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка.

Представление об отдельных критических возрастах формировалось эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет, так как это переходный возраст между дошкольным и школьным детством. Позже был описан кризис 3-х лет, который многими авторами называется возрастом строптивости или упрямства. Далее были изучены: кризисы 13 лет (впервые он был опи-

сан как негативная фаза полового созревания) и кризис 1 года. Выготский предложил включить в цепь критических возрастов и начальное звено развития — новорожденность, самый своеобразный из всех периодов.

С внешней стороны критические периоды характеризуются чертами, противоположными устойчивым, стабильным возрастам. Л. С. Выготский выделил ряд присущих им особенностей<sup>1</sup>.

1. *Неотчетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса* от смежных возрастов, то есть кризис возникает незаметно: трудно определить момент его начала и окончания. Кроме того, для кризиса характерно наличие кульминационной точки, приходящейся обычно на середину кризиса, в которой отмечается резкое обострение. Наличие кульминационной точки характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных периодов развития.

2. В критические периоды обнаруживается *трудновоспитуемость* детей. Это обстоятельство и послужило отправной точкой для их изучения. По наблюдениям Л. С. Выготского, дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая совсем недавно обеспечивала нормальный ход воспитания и обучения. В эти периоды развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми внешними (с окружающими) и внутренними (связанными с болезненными и мучительными переживаниями) конфликтами.

У разных детей критические периоды проходят по-разному, даже если они наиболее близки по типу развития и социальной ситуации. Диапазон вариаций протекания кризиса бывает настолько велик, что это дало основания для высказывания мнения о том, что наличие критических периодов обусловлено лишь внешними неблагоприятными условиями развития и является скорее исключением, чем правилом. Однако Л. С. Выготский указывал на то, что критические периоды определяются логикой самого процесса развития. В критические периоды всякий ребенок становится трудновоспитуемым по отношению к предшествующему литическому периоду развития.

3. *Негативный характер кризисов.* Развитие здесь, в отличие от стабильных возрастов, носит в большей степени разрушительный, нежели созидательный, характер. По выражению Л. С. Выготского, прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, отчетливо выступающее в стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается: «На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и раз-

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 томах. М., 1984. Т. 4. С. 249–254.

ложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста»<sup>1</sup>. Ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного раньше. В эти периоды не возникает новых интересов, новых стремлений, новых видов деятельности. Интересы, направлявшие его деятельность, которая поглощала большую часть времени и внимания, теперь не занимают такого места в жизни ребенка; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы «запустевают».

В то же время развитие — это диалектический процесс, поэтому Л. С. Выготский подчеркивает, что кризисы имеют не только разрушительную силу, но и позитивное значение. Негативные процессы подчинены процессам положительного построения личности, находятся в прямой от них зависимости и составляют с ними неразрывное целое.

Позитивное содержание присутствует в кризисе новорожденности: в первые дни после рождения ребенок деградирует даже в физическом отношении — он теряет в весе, но этот же период свидетельствует о постоянном образовании и возникновении нового. Кризис 1 года характеризуется положительными приобретениями, связанными с овладением прямохождением и речью. Кризис 3 лет отличается негативными симптомами — строптивостью, упрямством, негативизмом, капризностью, своеволием и др., но прогрессивное его значение заключается в том, что появляются новые характерные черты личности ребенка, а именно стремление к самостоятельности и осознание себя как субъекта. В кризисе 7 лет, которому присущи нарушения психического равновесия, неустойчивость воли, настроения и др., наблюдается возрастание самостоятельности и изменение отношения к другим детям.

Самое существенное содержание развития в критические периоды, отмечал Л. С. Выготский, состоит в возникновении новообразований, которые специфичны и своеобразны и носят переходный характер. Это означает, что в последующем стабильном возрасте они не сохраняются в том виде, в каком возникли в критический период. Они поглощаются новообразованиями следующего, литического возраста и выступают как инстанция подчиненная, не имеющая самостоятельного существования.

В качестве параметров периодизации детского развития в отечественной детской психологии выделяется также **ведущая деятельность**. Поскольку понятие о ведущей деятельности мы рассматривали в отдельной лекции, напомним лишь, что это вовсе не та деятельность,

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 томах. М., 1984. Т. 4. С. 251.*

которой ребенок поглощен большую часть своего времени, а деятельность, обуславливающая главнейшие изменения в психике ребенка и характеризующаяся определенными признаками.

## **ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ПРИНЯТАЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ. НЕОБХОДИМОСТЬ УТОЧНЕНИЯ ГРАНИЦ ПЕРИОДОВ**

Современная периодизация детского психического развития опирается на периодизации, предложенные Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным.

В периодизации Л. С. Выготского основными критериями деления детского развития на отдельные возрасты служат новообразования и социальная ситуация развития. Вместе с тем, определяя схему детского развития, существенными моментами автор считал следующие:

- введение критических возрастов;
- исключение из схемы периода эмбрионального развития;
- исключение периода развития, называемого юностью, охватывающего возраст после 17–18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости;
- включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

В периодизации отчетливо видно, что критические периоды сменяют стабильные и являются переломными, поворотными моментами в развитии. Итак, согласно Л. С. Выготскому, возрастная периодизация развития выглядит следующим образом<sup>1</sup>:

- кризис новорожденности;
- младенческий возраст (2 месяца — 1 год);
- кризис одного года;
- раннее детство (1 год — 3 года);
- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3 года — 7 лет);
- кризис 7 лет;

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 томах. М., 1984. Т. 4. С. 256.*

- школьный возраст (8 лет — 12 лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14 лет — 18 лет);
- кризис 17 лет.

В соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина, определенный возраст в жизни ребенка, или период развития, — это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, по мысли Д. Б. Эльконина, характеризуется следующими показателями:

- 1) *определенной социальной ситуацией развития* или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- 2) *основным или ведущим типом деятельности*, характерным для определенного периода детского развития;
- 3) *основными психическими новообразованиями*.

При выделении периодов детского развития Д. Б. Эльконин опирался, прежде всего, на деятельностьную интерпретацию психического развития, предложенную А. Н. Леонтьевым. В соответствии с этим, в основу периодизации было положено представление о том, что каждый возраст как своеобразный и качественно особый период жизни человека характеризуется определенным типом ведущей деятельности. Благодаря последнему возникают основные психологические новообразования, приходящие в противоречие с породившей их социальной ситуацией развития и, следовательно, подготавливающие ее смену.

Согласно содержательно-предметным характеристикам ведущих типов деятельности, Д. Б. Эльконин подразделяет все типы на две большие группы. К первой группе он относит деятельности, внутри которых происходит усвоение мотивов и норм отношений между людьми, то есть интенсивная ориентация в системе «ребенок—общественный взрослый» — это непосредственное эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Эти виды деятельности различаются по своим конкретным характеристикам, но общи по содержанию — в этих видах деятельности преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера. Вторую группу составляют деятельности, в которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Предметная, учебная и учебно-профессиональная деятельности мало похожи друг на друга, но все они выступают как элементы человеческой культуры, представляющие функционирование системы «ребенок—

общественный предмет». Соответственно, в этих видах деятельности происходит более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование интеллектуальной стороны его психики.

Располагая виды деятельности в той последовательности, в которой они становятся ведущими, Д. Б. Эльконин четко показывает, что существуют периоды, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, и периоды, где идет в большей мере формирование операционно-технических возможностей или интеллектуальных сил ребенка. Это дало основания Д. Б. Эльконину выдвинуть гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в повторяющейся смене одних периодов развития другими.

Приведем последовательность ведущих видов деятельности.

- Непосредственное эмоциональное общение — первая группа (1).
- Предметно-манипулятивная деятельность — вторая группа (2).
- Ролевая игра (1).
- Учебная деятельность (2).
- Интимно-личное общение (1).
- Учебно-профессиональная деятельность (2).

Д. Б. Эльконин также обращает внимание на то, что в детском развитии выделяются два резких перехода: от раннего детства к дошкольному (кризис 3-х лет) и от младшего школьного к подростковому (кризис полового созревания). Сопоставление симптомов этих кризисов показывает, что между ними имеется большое сходство — в обоих присутствует тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Введение указанных переломных точек в развитии позволило представить общую схему деления психического развития ребенка на эпохи и периоды.

#### **Периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину**

Эпоха	Период	Возраст
Раннее детство	Младенчество	От рождения до 1 года
	Раннее детство	1–3 года
Детство	Дошкольное	3–7 лет
	Младшее школьное	7–11 (12) лет
Подростничество	Младшее	11–15 лет
	Старшее	15–17 лет

Итак, согласно представлениям Д. Б. Эльконина, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором происходит преимущественное усвоение задач, мотивов, норм человеческой деятельности, развитие мо-

тивационно-потребностной сферы. В это время подготавливается переход ко второму периоду, где идет преимущественное усвоение способов действия с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи построены по одному принципу. Переход от одной эпохи к следующей осуществляется при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. В то же время Эльконин отмечает, что переходы от одной эпохи к другой и от одного периода к другому в психологии изучены слабо. Автор подчеркивает теоретическое и практическое значение выдвинутой им гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе периодизации:

1. Возникает возможность преодолеть имеющийся в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, показать противоречивое единство этих сторон.
2. Процесс психического развития может рассматриваться уже не как линейный, а как идущий по восходящей спирали.
3. Такое построение периодизации открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего.
4. Разделение психического развития на эпохи и стадии соответствует внутренним законам этого развития, а не внешним факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она позволяет приблизиться к решению вопроса о сензитивности периодов развития к определенным внешним воздействиям, что поможет подойти по-новому к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений.

Таким образом, в настоящее время в детской психологии принято выделять следующие периоды психического развития:

- младенчество — от рождения до 1 года;
- раннее детство — 1–3 года;
- дошкольное детство — 3–7 лет;
- младший школьный возраст — 7–11 (12) лет;
- подростковый возраст — 11–15 лет;
- старший школьный возраст (ранняя юность) — 15–17 лет.

Итак, в психическом развитии ребенка выделяются определенные возрастные периоды. Каждая стадия представляет собой качественно



особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития. Переход от одного этапа к другому совершается по диалектическому принципу, а именно: в процессе эволюционного развития возникают и накапливаются изменения, которые оказываются несоответствующими породившему их возрастному периоду, в результате чего осуществляется переход к новой стадии развития. Психическое развитие характеризуется наличием литических, когда наблюдаются относительно медленные изменения, и критических возрастов, в которых происходят резкие сдвиги в развитии психики.

В то же время, говоря о развитии детей, нельзя не заметить, что от десятилетия к десятилетию увеличивается рост и масса детей, половое созревание наступает в более раннем возрасте. Это явление, обнаруженное у детей всех национальностей, получило название акселерации.

Впервые на проблему ускоренного роста подрастающего поколения специалисты обратили внимание в 1930-х годах прошлого века. По данным ученых многих стран, современные подростки за последние 100—120 лет стали выше на 15—20 см. Тщательное изучение физиологических данных выявило изменения не только в росте, но и во многих биологических процессах, например быстрее окостеневают скелет, устанавливается размер ног.

Процесс акселерации наблюдается уже с первых дней жизни человека. За последние годы длина новорожденных увеличилась на 2 см, а масса — почти на 300 г. Современные малыши уже к 4—5 месяцам удваивают свой вес, в то время как ранее такие факты фиксировались лишь к 5—6 месяцам.

Ученые высказывают разные гипотезы относительно причин акселерации. Полагают, что она может быть обусловлена радиацией, усиленной витаминизацией детей и беременных женщин, возросшим употреблением белков и др. Предполагается, что немаловажной причиной является урбанизация, воздействие темпа городской жизни, указывается на возросшее число межнациональных и гетеролокальных браков — браков между людьми, проживающими на далеко расположенных друг от друга территориях. Однако единой точки зрения на причины акселерации пока не существует.

Ускорение психического развития сопровождается и более интенсивным психическим развитием, чему способствуют прогресс современной науки и техники, культуры, развитие средств массовой информации, совершенствование содержания и методики обучения.

Наблюдаемая в настоящее время акселерация, несомненно, требует внесения определенных изменений в характеристику и границы возрастных периодов. На наш взгляд, необходимо уточнение нижней границы подросткового возраста, поскольку современные данные свидетельствуют о более раннем половом созревании детей, что влечет за собой определенные сдвиги в становлении личности подростка, в частности, в формировании его образа «Я». Вероятно, необходима также более детальная периодизация дошкольного возраста, так как в нем довольно четко выделяются три отличающиеся определенными особенностями ступени развития — младший, средний и старший дошкольный возраст. Это те задачи, решение которых является одной из актуальных проблем современной детской психологии.

## Вопросы-задания для самопроверки

1. Раскройте подходы к решению проблемы возрастной периодизации.
2. Назовите известных вам авторов периодизаций детского развития. Какие показатели положены в их основу?
3. Что такое социальная ситуация развития? Дайте характеристику социальных ситуаций развития в младенчестве, раннем и дошкольном возрасте.
4. В чем суть понятия «психологическое новообразование»?
5. Покажите особенности кризисов развития. Почему говорят не только о негативном, но и позитивном характере кризисов развития?
6. Какие параметры являются основополагающими при выделении периодов развития в отечественной психологии?
7. Проанализируйте периодизацию психического развития Д. Б. Эльконина. Каково ее значение?
8. Почему в настоящее время перед детской психологией стоит задача уточнения границ периодов возрастного развития?

## Литература

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. М., 1994.
2. *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
3. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 томах. М., 1984. Т. 4. С. 244–268.
4. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. М., 1981.
5. *Марцинковская Т. Д.* История детской психологии. М., 1998.
6. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М., 1999.
7. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. 1971. № 4.

# РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

*Ступени развития познавательного интереса. – Генезис познавательного интереса в детском возрасте. – Вопрос как показатель познавательного интереса. – Развитие детской вопросительности.*

## СТУПЕНИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

В психологической подготовке дошкольника к систематическому школьному обучению важное значение имеет формирование у него познавательного интереса, то есть активного познавательного отношения к окружающей действительности.

В работах отечественных ученых констатируется, что стремление к познанию различных сфер и граней окружающего мира проходит ряд ступеней, стадий (или этапов). Так, Г. И. Щукина обозначила их как любопытство, любознательность, познавательный, а затем теоретический интерес. Эти ступени позволяют определить состояние избирательного отношения субъекта к предметам и явлениям и степень их влияния на личность.

Под *любопытством* автор понимает элементарную стадию ориентировки, обусловленной чисто внешними, часто неожиданными, новыми обстоятельствами, при которой ребенка увлекает факт сам по себе. А. К. Дусавицкий образно сравнивает любопытство с фейерверком, ярко вспыхивающим, причудливо освещающим окружающие предметы, но и быстро угасающим в силу получаемого удовлетворения внешним видом объекта<sup>1</sup>. Эта стадия считается характерной для детей в возрасте от 2 до 5 лет.

---

<sup>1</sup> Дусавицкий А. К. Воспитывая интерес. М.: Знание, 1984. С. 5.

Далее любопытство приобретает иное качество, перерастая в *любопытность*. В отличие от первого, она не ограничивается созерцанием или свидетельством факта либо явления, а характеризуется активным стремлением проникнуть за пределы увиденного и сопровождается выражением эмоций удивления, радости познания, удовлетворения деятельностью. Любопытность особенно ярко проявляется в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок буквально «засыпает» окружающих взрослых вопросами об устройстве мира, причинах тех или иных явлений, выходящих за пределы наличной ситуации.

*Познавательный интерес* отличает постоянное стремление к умственной деятельности, к проникновению в сущность явлений, к самостоятельному поиску решения возникших ситуаций, проблем. Особенностью познавательного интереса считают направленность не столько на результат, сколько на сам процесс познания, бескорыстность и ненасытный характер этого процесса. По мнению А. И. Сорокиной, любопытность и познавательный интерес имеют общую основу — познавательное отношение, но различие их определяется объемом и глубиной этого отношения, степенью активности и самостоятельности субъекта в добывании новых знаний. И хотя многие педагоги и психологи отрицают возможность развития познавательного интереса в дошкольном детстве, факты свидетельствуют о том, что и в этом возрасте некоторые дети уже обнаруживают ненасытную жажду знаний.

Стадия *теоретического интереса*, которая выделяется лишь Г. И. Щукиной, согласно представлениям автора, связана со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов, активным воздействием человека на мир с целью его переустройства. Конечно же, такая высокая степень развития познавательного интереса характерна для взрослого человека.

Онтогенез познавательного интереса нельзя рассматривать в отрыве от генезиса познавательной потребности, поскольку не вызывает сомнений, эти явления взаимосвязаны.

Обстоятельное описание этапов развития познавательной потребности дает В. С. Юркевич<sup>1</sup>, подчеркивая, что каждый из последующих предполагает усложнение и обогащение предыдущего.

На *первом этапе*, по мнению автора, существенную роль играет потребность во впечатлениях, что выражается в стремлении и реакции индивида по отношению к новым стимулам. Это наиболее ран-

---

<sup>1</sup> Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83–92.

ний, элементарный уровень, выраженный у младенцев, а также детей раннего возраста, сохраняющий свое значение и в последующих возрастах. Для *второго этапа* характерно появление собственно потребности в знании, которая обеспечивает личностный отбор информации об их окружающей действительности и более целенаправленную познавательную активность, но тем не менее эта потребность носит в значительной мере стихийно-эмоциональный и нередко узкоиндивидуальный характер. Как отмечает В. С. Юркевич, такого рода потребность особо выражена у подростков. *Самая высокая стадия* — это целенаправленная познавательная деятельность, при которой потребность отражает жизненные ценности субъекта. Именно этот тип познавательной потребности характеризуется устойчивым стремлением к той или иной области знаний, склонностью к определенной деятельности и может даже определяться как профессиональное призвание.

Таким образом, автор утверждает, что в дошкольном детстве доминирующей оказывается лишь потребность во впечатлениях, с чем, однако, трудно согласиться, поскольку у определенной части старших дошкольников обнаруживается довольно ярко выраженное и устойчивое стремление к познанию окружающей действительности не только в притягательных и занимательных ее аспектах, но и в существенных связях и зависимостях. Об этом свидетельствуют имеющиеся в области детской психологии данные, с которыми мы познакомимся ниже.

## **ГЕНЕЗИС ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Большинство ученых полагает, что биологической основой познавательного интереса является ориентировочно-исследовательский рефлекс, обозначенный И. П. Павловым как рефлекс «Что такое?». Этот особого рода рефлекс обеспечивает возможность ориентировки индивида в окружающем мире и разностороннего ознакомления с ним. В процессе индивидуального развития безусловный ориентировочный рефлекс обрастает массой условно-рефлекторных связей, но тем не менее, на всех ступенях своего развития познавательный интерес в качестве органической основы имеет указанный рефлекс.

В ходе онтогенеза, по мере усложнения различных форм взаимодействия с окружающим миром, отмечает Л. И. Божович, исследовательская активность приобретает теоретический характер, то есть перестает быть связанной с удовлетворением органических потребностей и направляется на предмет, не данный непосредственно в восприятии. Коренное изменение в ориентации человека в окружающей действительности было обусловлено появлением второй сигнальной системы. Таким образом, указывает Л. И. Божович, деятельность по ориентации в объективном мире постепенно становится ориентировочно-исследовательской деятельностью, поднятой на уровень второй сигнальной системы.

Божович Л. И. достаточно обстоятельно проанализировала момент зарождения познавательной потребности, формирующейся благодаря появлению потребности в новых впечатлениях. Всестороннее изучение данных исследований Н. М. Щелованова, Н. И. Фигурина, М. П. Денисовой, Р. Я. Лехтман-Абрамович, Г. Л. Розенгарт-Пупко, М. Ю. Кистяковской и др. привел автора к выводу о появлении на границе новорожденности и младенчества потребности в новых впечатлениях, которая существенно изменяет характер эмоционального переживания и поведения ребенка. Ее возникновение Л. И. Божович связывает с включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга, для полноценного развития которой и в морфологическом, и в функциональном плане требуется наличие действий разнообразных внешних раздражителей. Стихийное воздействие стимулов не способно удовлетворить нужду коры головного мозга во внешних впечатлениях, и лишь специальная организация влияния раздражителей на ребенка со стороны взрослого, постоянное усложнение этих воздействий приводит к совершенствованию сложных функциональных систем.

То, что взрослый является центром развития ребенка сразу после рождения, что именно через него удовлетворяются все жизненные потребности малыша и благодаря ему предоставляются возможности для связи с внешним миром, общеизвестно. В случае дефицита разнообразных форм взаимодействия со взрослым у детей, по данным многих исследователей, наблюдается задержка развития в умственной, двигательной и других сферах. Ребенок настолько зависим от непосредственных и конкретных отношений со взрослым в пору младенчества, что в отсутствие взрослого, как отмечает Л.С. Выготский, малыш словно попадает в ситуацию беспомощности и его активность по отношению к миру парализуется<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 томах. М., 1984. Т. 4. С. 302.*

Отмечая первоначальную связь потребности в новых впечатлениях с органической основой, Л. И. Божович указывает, что возникшая потребность вскоре приобретает некоторые качественные особенности, характерные уже для духовных потребностей, а именно:

- удовлетворение потребности начинает сопровождаться положительными эмоциями, что свидетельствует о стремлении к достижению, а не избавлению от действия раздражителя;
- проявляется как бы ненасыщаемость потребности, иными словами, увеличение количества получаемых впечатлений ведет ко все более выраженной сосредоточенности на объекте, вызвавшем раздражение, и переживанию положительных эмоций.

Обосновывая предположение о природе возникновения указанных форм поведения, автор подчеркивает, что стремление усилить положительные эмоциональные переживания становится причиной соответствующих действий: либо совершенствования предмета удовлетворения потребности, либо поиска новых способов ее удовлетворения. По существу, здесь и возникает качественно новая форма потребности, в основе которой лежит не устранение отсутствия, а стремление к новому переживанию.

На возникновение новых форм поведения в переходный период от новорожденности к младенчеству ранее обратили внимание А. Валлон и Л. С. Выготский. Эти формы поведения свидетельствуют о возникновении определенного интереса к внешнему миру и знаменуют повышение возможностей ребенка выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и органических потребностей.

А. Валлон отмечал, что, начиная со второго месяца, моторика аффективного типа уступает место активности, приближающейся по характеру к сенсомоторной. Ребенок проявляет активность в форме движения по направлению к объекту, в форме внимательности к восприятию различных впечатлений из внешней среды<sup>1</sup>.

Л. С. Выготский также указывал, что пассивность по отношению к внешнему миру, которая прежде выражалась в ответных реакциях лишь при воздействии сильных раздражителей, уступает место «рецепирующему» интересу (терминология автора), в котором проявляется внимание ребенка к чувственным раздражениям, собственным движениям, собственным звукам и звукам вообще, к другому человеку.

Поворотным пунктом, свидетельствующим о смене рецепирующего интереса активным, Л. С. Выготский считал период между 5—6 месяцами. В этот период из новых форм поведения наблюдаются первые

---

<sup>1</sup> Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб., 2001.

оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможны экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Эти формы поведения говорят об активности, выходящей за пределы ответа на раздражение, о целенаправленном поиске раздражителей. Таким образом, первый год жизни ребенка автором разграничивается на период пассивности, период рецепирующего интереса, когда малыш воспринимает внешние воздействия и отвечает на них в форме реакций, и период активного интереса, характеризующийся устремленностью к объектам действительности.

Специфика познавательного поведения ребенка в первый год жизни описывается во многих исследовательских работах (Морозова Н. Г., Сорокина А. И., Шумакова Н. Б. и др.). Отмечается, что активное отношение младенца к миру вещей проявляется в том, что малыш тянется к предмету, захватывает его, пытается произвести с ним ряд действий: потрогать, пощупать и т. п. Такое познание А. И. Сорокина называет чувственным, полагая, что оно составляет начальную, еще не осознанную ступень интереса к предмету. Нередко действия, вызванные желанием узнать предмет поближе, приводят к нежелательным последствиям — дети, стремясь понять механизм действия игрушки, ломают ее. Но и такое действие, по мнению Н. Г. Морозовой, является признаком проявления эмоционально-положительного отношения к предметам окружающей обстановки.

Появление собственно познавательной активности подавляющее большинство ученых относит к возрасту возникновения первых детских вопросов — приблизительно к двум годам.

Имеющиеся в детской психологии сведения позволяют проследить, как развивается любознательность детей в дошкольном детстве. Д. Б. Годовиковой<sup>1</sup> были выделены три уровня сформированности любознательности, которые одновременно можно рассматривать и как стадии ее развития в дошкольном детстве. Основанием для их вычленения стала степень выраженности стремления к познанию нового, неизвестного.

Автором разработана оригинальная диагностическая методика с использованием наряду со знакомыми ребенку предметами игрушки с секретом, применяемой с целью постановки ребенка перед необычной проблемой. Вот описание одного из предметов неизвестного назначения, который можно предъявить детям.

---

<sup>42</sup> Годовикова Д. Б. Как «измерить» детскую любознательность // Семья и школа. 1985. № 10. С. 34–36.



«Коробка с секретом». Небольшая коробка, внутрь которой помещены одна или несколько миниатюрных игрушек. Чтобы коробку было трудно достать, нужно укоротить внутреннюю часть (коробок) на 7 мм по сравнению с внешней (футляром). Задняя часть футляра должна быть заклеена, тогда задвинутую внутрь футляра часть коробки нельзя будет просто выдвинуть, как это делается со спичечным коробком. В задней стенке футляра и сверху него проделываются небольшие отверстия, через которые можно вытолкнуть коробок твердым стержнем от авторучки или палочкой. Коробки могут быть разными по форме (цилиндрические, пирамидальные), можно сверху сделать стекло, позволяющее видеть содержимое, когда надо привлечь внимание к игрушке.

Эта диагностическая методика позволила выделить следующие уровни развития любознательности у детей 3–7 лет.

Для первого уровня, достаточного, по мнению автора, для ребенка 3 лет, характерно проявление интереса к внешним эффектным свойствам предметов: яркости, звучности, блеску, величине и т. п. На этом уровне ребенок может не заметить «загадочных» свойств предмета, если он не обладает внешней привлекательностью. Второй уровень, преобладающий у детей 4–5 лет, выражается наличием интереса к более широкому кругу предметов, их свойствам, тягой ко всему новому, неизвестному; появляется стремление к разрешению возникающей проблемы, однако в этом возрасте ребенок еще нуждается в организации поиска нужных ему знаний со стороны взрослого. Третьему уровню — высокому и самому распространенному у дошкольников 6 лет — присущи устойчивость внимания, направленного на внутренние свойства вещей, стремление к самостоятельному решению необычной проблемы.

По мнению Г. Ляминой<sup>1</sup>, первичной формой проявления познавательного интереса и одновременно первым его уровнем является любопытство, реакция на непривычное, на измененную обстановку. На следующей стадии (или уровне) отмечается эпизодически возникающее стремление к познанию нового. Наивысшей степени проявления познавательного интереса, возможной у старших дошкольников, свойственно постоянное стремление к умственной деятельности.

Г. А. Стадник<sup>2</sup>, изучавшая познавательную активность 3–5-летних детей, обратила внимание на своеобразие проявлений эмоциональной

<sup>1</sup> Лямина Г. Развитие познавательной деятельности // Дошкольное воспитание. 1975. № 4. С. 7–12.

<sup>2</sup> Стадник Г. А. Розвиток пізнавальної активності дошкільників у сім'ї: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1992.

сферы, в зависимости от уровня ее сформированности. Так, низкий уровень характеризуется отсутствием познавательных эмоций, интереса к новому, общей индифферентностью в отношении достижения успеха или неудачи. На втором уровне детям свойственно в целом положительное отношение к познавательной деятельности, проявление удовольствия, радости при достижении успеха. На высоком уровне обнаруживается яркое выражение познавательных эмоций в процессе деятельности и по ее завершении. Соответственно, по мере взросления детей наблюдается тенденция к повышению уровня развития познавательной активности.

Весьма интересные факты, относящиеся к детям старшего дошкольного возраста, выявлены также в работах С. Л. Рубинштейна<sup>1</sup> и А. И. Сорокиной. Первым автором замечено, что у детей этого возраста, наряду с интересом к довольно широкому кругу предметов и явлений действительности, вследствие отражения интересов социального окружения относительно большую устойчивость приобретают так называемые «сезонные» интересы, которые держатся в течение некоторого, не очень длительного периода, сменяясь затем другими. А. И. Сорокиной подчеркивается наличие избирательного отношения к определенным сферам действительности, что говорит о сформированности устойчивого познавательного интереса к ним.

Сведения о качественных изменениях в развитии детской любознательности подтверждаются и данными, характеризующими специфику избирательности реакций детей разного возраста на новизну раздражителя. Известно, что познавательный интерес характеризуется обращенностью к новому, неизведанному.

Исследование роли реактивной впечатлительности (отзывчивости на новые стимулы) в развитии более высокого уровня познавательной потребности выявило наличие яркого проявления реакции на новизну в дошкольном детстве (Н. И. Ганошенко и В. С. Юркевич)<sup>2</sup>. Обнаружились также качественные сдвиги, происходящие в развитии реактивной впечатлительности на протяжении дошкольного детства: при общем снижении непосредственного реагирования на новые стимулы к концу дошкольного возраста отмечается актуализация стремления к новизне. Это означает, что старшие дошкольники, теряя в прямой отзывчивости на впечатления, вместе с тем приобретают активность в познании нового. Таким образом, было установлено, что в период меж-

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 томах. М., 1989. Т. 2. С. 116.

<sup>2</sup> Ганошенко Н. И., Юркевич В. С. О развитии познавательной потребности у дошкольников // Новые исследования в психологии. М., 1983. № 1 (28). С. 47–52.

ду младшим и старшим дошкольным возрастом (можно предположить, что в среднем дошкольном, характеризующемся резким возрастанием познавательной активности в форме вопросов и качественным изменением их функции) происходит смена познавательных тенденций: пассивное реагирование на новые стимулы уступает место активному стремлению к новому, что, на взгляд авторов, является одним из условий формирования любознательности и нарастания познавательной активности.

Итак, на протяжении дошкольного детства происходят существенные положительные изменения в развитии познавательного интереса. В то же время необходимо заметить, что наблюдаемые специфические особенности проявления познавательного отношения к действительности не обязательно являются возрастной характеристикой. В рамках одного возрастного периода развития могут обнаруживаться различные вариации проявления познавательного интереса, не только количественно, но и качественно характеризующие уровень его сформированности, иными словами, на одной и той же возрастной ступени развития можно видеть либо фактическое его отсутствие, либо достаточно высокую степень его развития для данного возраста.

## **ВОПРОС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА. РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ВОПРОСИТЕЛЬНОСТИ**

В некоторых работах детские вопросы стали предметом самостоятельного психолого-педагогического исследования.

Первое в отечественной психологии экспериментальное исследование вопросов дошкольников выполнено А. И. Сорокиной. Автором обобщен обширный информационный материал, представленный в зарубежной научной литературе (Д. Локк, Ст. Холл, Дж. Селли, Ж. Пиаже и др.). Кроме того, А. И. Сорокиной были получены новые данные об особенностях развития познавательных вопросов в онтогенезе и представлена их классификация.

Всего было проанализировано около 4000 вопросов детей дошкольного возраста, что позволило разделить их, в зависимости от мотивов, побуждающих ребенка к их задаванию, три основные группы.

Вопросы *первой группы* вызваны желанием к общению, соучастию в процессе активной деятельности; ведущим мотивом *второй группы* вопросов является стремление к эмоциональному сопереживанию и, наконец, *третью* составляют вопросы, в основе которых лежит потребность в овладении знаниями. В последнем случае речь идет о познавательных вопросах. Эта группа вопросов, в свою очередь, подразделяется автором на две подгруппы: вопросы, задаваемые с целью овладения правилами личного и общественного поведения, и собственно познавательные, определяемые автором как требующие ответа, содержащего какие-то сведения, а при отсутствии его — повторяющиеся в той же форме или развивающиеся в цепь вопросов. Познавательные вопросы, по данным исследования, составляют преобладающую по количеству группу вопросов.

А. И. Сорокиной выделены основные мотивы, побуждающие ребенка к задаванию познавательных вопросов. Одни вопросы, по мнению автора, возникают в связи с восприятием чего-то нового, яркого, необычного для прошлого опыта ребенка. Другие появляются в ситуациях, когда происходит разрыв прошлого с восприятием нового, то есть когда сложившееся представление нарушается в силу того, что новые сведения по одним признакам совпадают с прошлым опытом, а по другим — нет («А почему лошадка-конь с крылышками?») В этом случае у ребенка возникает чувство недоумения, изумления, желание осмыслить, принять, согласовать новое с известным, утвердиться в чем-то новом. Третья группа вопросов обусловлена стремлением как-то классифицировать предметы и явления, найти общие признаки и вместе с тем выявить отличное («Почему птички, бабочки, жуки могут летать, а черви и лягушки не могут?»)<sup>1</sup>.

Первое в отечественной психологии систематическое исследование вопросов как важнейшего звена познавательной активности было проведено Н. Б. Шумаковой и предполагало анализ не «спонтанных» детских вопросов, а вопросов, формулируемых ребенком произвольно в проблемной ситуации<sup>2</sup>.

Всю совокупность задаваемых вопросов Н. Б. Шумакова разделила на четыре группы:

- *поисковые*, в которых происходят выделение и фиксация неизвестного, его анализ и обследование, формирование и формулирование гипотез. По направленности эти вопросы обращены

<sup>1</sup> Сорокина А. И. Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста. Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1945. С. 112–115.

<sup>2</sup> Шумакова Н. Б. Вопрос в структуре познавательной активности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. С. 112–115.

- человеком к самому себе и выполняют поисково-исследовательскую функцию;
- **коммуникативные** отличаются направленностью на общение с экспериментатором, установление контакта с ним. Автор предполагает, что их функция состоит в отвлечении от задачи, «разрядке», необходимость которой возникает при больших затруднениях в ее решении;
  - **оценочные** обращены к себе или экспериментатору и предполагают оценку и осмысление собственных действий, промежуточных и конечных результатов поиска, сопоставление сложности задачи и собственных возможностей. Помимо рефлексивно-регулятивной функции, которая присуща и поисковым вопросам, эта группа вопросов выполняет функцию контроля за ходом решения задачи;
  - **вопросы-уточнения** (подсказки) нацелены на восполнение недостающей информации (которую можно или нельзя получить лишь путем самостоятельного анализа и поиска) посредством обращения к экспериментатору.

Проследим, как меняются характер, содержание и направленность детских вопросов на протяжении дошкольного детства.

Мотивы вопросов в раннем возрасте (1–3 года) обусловлены аффективно-познавательным отношением, вместе с тем это не исключает и интеллектуального познавательного отношения. Обычно возникающие у преддошкольника вопросы преследуют выяснение названий конкретных вещей, действий с ними, их назначений, внешних свойств и признаков местоположения («Что это?», «Что с ним делают?», «Зачем это нужно?» и т. п.). В этом возрасте отмечается жесткая привязанность детских вопросов к конкретной ситуации, что говорит об ограниченности интересов ребенка раннего возраста кругом непосредственно воспринимаемых предметов ближайшего окружения. В целом вопросы ребенка свидетельствуют о поверхностности, преходящем характере интересов ребенка, их обусловленности занимательностью и привлекательностью предмета или явления.

Значительная часть детских вопросов в этом возрасте носит коммуникативный характер, то есть они служат для привлечения внимания, приобщения взрослого к совместной деятельности, получения одобрения, похвалы. Однако значение таких вопросов в познавательном развитии детей чрезвычайно велико, ибо малыши таким образом получают возможность быть инициаторами диалогов со взрослым, что позволяет им в значительной мере расширить рамки познаваемого мира.

Младшему дошкольному возрасту (3—4 года) свойственно стремление к поиску информации для пополнения представлений о мире. Однако полученная информация конкретна, лишена обобщенности, а потому бесконечно повторяются вопросы, направленные на познание конкретных предметов и явлений, чаще всего связанные с непосредственным их восприятием.

Дети среднего дошкольного возраста (4—5 лет) больше интересуются внешними признаками объектов, их наименованием, размерами и т. п., интерес этих детей направлен преимущественно на определение предмета и обозначение его словом («Что это?», «Кто это?», «Как называется?»). Вопросы также связаны с попыткой систематизации явлений, предметов и их классификацией. С. Л. Рубинштейн, характеризуя вопросы пятилетнего ребенка, отмечал, что мысль его ограничена рамками восприятия, каждый вопрос так же быстро исчерпывается, как и возникает, поскольку сама тематика наблюдений весьма ограничена, так как источником ее служит ближайшее окружение<sup>1</sup>. В то же время в этом возрасте возникают вопросы, требующие выяснения связи между предметами и явлениями, их сходства и различий, обнаружения зависимостей. И хотя таких вопросов значительно меньше и носят они простейшую форму (например, сопоставление признаков), их возникновение говорит о начале мышления в плане причинно-следственных отношений.

Данные исследований свидетельствуют о существенных сдвигах, происходящих в детской вопросительности в старшем дошкольном возрасте.

Старший дошкольник проявляет любознательность к более широкому кругу явлений объективной действительности. Вопросы возникают не только в связи с восприятием конкретных предметов и явлений, но и обусловлены прежним опытом, способностью сопоставить его с новым, найти сходство или различие, раскрыть связи и зависимости между предметами и явлениями, стремлением к самостоятельности в решении возникших задач, желанием проникнуть за пределы непосредственно воспринимаемого, способностью к более опосредствованным способам познания, что выражается в усложняющихся по форме вопросах. Повышается устойчивость познавательного интереса, о чем говорит возникновение вопросов, рассредоточенных во времени, когда ребенок вновь и вновь обращается к интересующему объекту или явлению. Таким образом, у детей проявляется потребность в познании тех предметов и явлений, которые находятся за пределами

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1. С. 410.

их непосредственного восприятия, отмечается тенденция к познанию не наглядного содержания.

Н. Б. Шумакова считает возрастной период между 5—6 и 8—9 годами важнейшим этапом в развитии вопросов. Она указывает на следующие качественные изменения: во-первых, ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса, направленной на расчленение и обследование проблемной ситуации; во-вторых, осуществляется переход к вопросам другого типа: от устанавливающих вопросов до вопросов-гипотез, от вопросов, обращенных к другому лицу (взрослому), до вопросов, обращенных к самому себе.

Качественная сторона развития этого процесса, по представлениям Н. Б. Шумаковой, заключается в том, что ребенок-дошкольник первоначально отвечает на свои вопросы только по требованию взрослого (5—6 лет), затем он начинает формулировать гипотезы (вопросы-гипотезы), которые выступают как попытка самостоятельно найти ответ на вопрос, и, наконец, разворачивается поиск ответа на вопрос непосредственно во время обследования ситуаций без требований со стороны окружающих людей. К числу положительных изменений автор относит также появление цепочки вопросов, когда полученный ответ становится поводом для следующего вопроса, а также наблюдающееся выражение несогласия, сомнения в случае неудовлетворенности ответом.

При этом скачок в развитии вопросов по линии становления поисковой функции, по наблюдениям Н. Б. Шумаковой, происходит между 6—7 и 8—9 годами. В этот период обнаруживается и резкое возрастание индивидуальных различий по уровню ее развития между детьми одной возрастной группы. Это позволяет, по мнению Н. Б. Шумаковой, рассматривать данный возрастной этап как сензитивный для развития исследовательской активности в форме вопросов.

Однако, наряду с позитивными сдвигами, автор отмечает и некоторые трудности в задавании детьми произвольных вопросов. В свободной беседе в вопросах ребенка, как правило, ясно сформулировано то, что он хочет узнать. Между тем в ситуации постановки перед ним задачи, требующей задавания вопросов (например, при предъявлении картинки), дети испытывают большие сложности, в результате чего вместо вопросов следует описание ситуации. Для детских произвольных вопросов характерна также определенная стереотипность, которая выступает в двух видах: 1) ребенок задает по картинке вопросы только одного типа; 2) все вопросы задаются в одной форме, то есть формально вопросы стереотипны, но реально за ними стоит разный познавательный смысл.

Это дает основания рассматривать явление стереотипизации вопросов как одну из форм выражения трудностей произвольного формулирования вопроса, как проявление речевого ограничения возможностей ребенка. Освоив уже к 3—4 годам все виды вопросов в своей «спонтанной» речи, ребенок при необходимости обследовать проблемную ситуацию произвольно начинает задавать вопросы только одного из них, наиболее распространенного в обыденной речи. К 8—9 годам, по данным Н. Б. Шумаковой, явление стереотипизации резко уменьшается, дефекты формулирования вопросов тоже.

Большинство ученых отмечает тенденцию снижения количества детских вопросов по мере взросления ребенка. Данные о «пике» детской вопросительности заметно разнятся. По мнению П. Г. Сирбиладзе<sup>1</sup>, наибольшее число задаваемых детьми вопросов приходится на возраст 4—5 лет. Н. Бабич свидетельствует о наблюдаемой максимальной частоте вопросов в период от 5 до 5 лет 11 месяцев.

Различными представляются и причины, лежащие в основе подобного явления. Так, Н. Бабич связывает снижение числа вопросов с негативным влиянием систематических форм обучения на развитие дивергентного мышления, любознательности и уверенности в себе.

С иных позиций подходит к данному факту Н. Б. Шумакова. Автор указывает, что линии произвольных и «спонтанных» вопросов принимают как бы противоположное направление. Интенсивное развитие вопросов, обращенных к самому себе, в этот период является, по предположению автора, одной из причин падения числа вопросов в речи детей дошкольного возраста. К употреблению ребенком-дошкольником вопроса как универсального средства получения от взрослого знаний об окружающей действительности «присоединяется» и активно развивается еще одно его предназначение — он используется как инструмент самостоятельного познания в поисково-исследовательской функции. Таким образом, по ее мнению, познавательная активность в форме вопросов не снижается к концу дошкольного возраста, а переходит на качественно новую ступень. Следовательно, вопросы старшего дошкольника свидетельствуют о появлении способности к более обобщенному, опосредованному познанию, тенденции к абстракции, умственной переработке впечатлений, что является первым признаком превращения детских вопросов из необходимого средства познания мира в сотрудничестве с окружающими людьми, прежде всего взрослыми, в необходимое звено самостоятельного мышления.

---

<sup>1</sup> Сирбиладзе П. Г. Познавательные интересы дошкольников (от 3-х до 7-ми лет). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тбилиси, 1966.



Подытоживая имеющиеся в детской психологии данные, касающиеся развития познавательного интереса, можно выделить основные тенденции его становления на протяжении дошкольного возраста:

- ❑ **возрастание и изменение характера активности в поиске необходимой информации, выражающиеся в движении от непосредственного реагирования на новизну объектов к настойчивому стремлению познания нового;**
- ❑ **интеллектуализация процесса познания, которая заключается в переходе от чувственного познания мира, обусловленного преимущественно аффективно-эмоциональным отношением, к теоретическому познанию в форме вопросов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности;**
- ❑ **расширение диапазона интересующих ребенка объектов от узкого круга предметов ближайшего окружения к познанию достаточно широких сфер объективной реальности;**
- ❑ **углубление познавательных интересов: от поверхностного, направленного на познание внешних свойств, признаков, действий, назначений к познанию сущности явлений, связей и отношений, причин и зависимостей;**
- ❑ **повышение устойчивости в направлении от эпизодически проявляемого, ситуативного и подвижного интереса к относительно устойчивому, характеризующемуся настойчивым стремлением к поиску необходимой информации.**

## **Вопросы-задания для самопроверки**

1. **Какие стадии проходит в своем развитии познавательный интерес?**
2. **Что является первоначальной основой развития познавательных интересов детей?**
3. **Какой возраст называют «возрастом первых вопросов»?**
4. **Что понимают под любопытством?**
5. **Чем отличается детская любознательность от любопытства? В каком возрасте наблюдается выраженная вопросительная активность детей?**
6. **Каковы, по вашему мнению, причины снижения числа вопросов к концу дошкольного возраста?**
7. **Назовите основные тенденции становления познавательного интереса в дошкольном детстве.**

## **Литература**

1. *Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 67–74.
2. *Баранова Э. А.* Развитие познавательных интересов у детей 6–7 лет. М.: Изд-во МГУ, 2003.
3. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благондежиной. М., 1972. С. 7–44.
4. *Морозова Н. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1969.
5. *Сорокина А. И.* Умственное воспитание в детском саду. М., 1975.
6. *Шумакова Н. Б.* Возраст вопросов. М., 1990.
7. *Щукина Г. И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.

# Словарь основных терминов

**Анализ продуктов деятельности** — метод изучения продуктов деятельности детей: рисунков, аппликации, поделок, конструкций, сочиненных сказок, стишков, песенок и др.

**Ведущая деятельность** — не просто деятельность, которая наиболее часто встречается на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Под ведущей подразумевается такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии, деятельность, внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития.

**Видовые признаки** — особенности, характеризующие человека как биологический вид, человеческие особенности строения нервной системы, физические признаки, общие для всех людей (прямохождение, рука как орган познания и воздействия на окружающую действительность, особое строение речедвигательного аппарата и др.).

**Возраст** — категория, служащая для обозначения характеристик индивидуального развития.

**Возраст психологический** — определенная, качественно своеобразная ступень онтогенетического развития, обусловленная закономерностями биологического и психического развития человека, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющая конкретно-историческое происхождение.

**Возраст хронологический** — возраст, выражающий длительность существования индивида с момента его рождения.

**Врожденные особенности** — физические особенности, формирующиеся в процессе внутриутробного развития под влиянием воздействий среды, в которой находится ребенок.

**Гетерохронность** — понятие, обозначающее свойство каждой из психических функций развиваться в своем темпе и в свое время.

**Госпитализм** — явление, возникающее вследствие дефицита общения в ранние годы жизни, особенно в младенчестве, сказывающееся отрицательно на психическом развитии.

**Детская психология** — наука, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка от рождения до поступления в школу: развития его деятельности, психических процессов и качеств, формирования его личности.

**Детство** — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости, период становления полноценным членом общества.

**Естественный эксперимент** — вид эксперимента, разработанный известным российским психологом А. Ф. Лазурским. В отличие от лабораторного, он сохраняет основное достоинство наблюдения — естественность условий проведения, что позволяет добиться жизненной убедительности получаемых результатов. При изучении психических явлений детей дошкольного возраста опыт проводится в форме игры, в виде занятий или достаточно привлекательной для ребенка деятельности: аппликации, конструирования и пр.

**Зона ближайшего развития** — разница между потенциальными возможностями ребенка и наличным (актуальным) уровнем его развития.

**Исполнительные действия** — действия, совершаемые ребенком по требованию или указанию взрослого.

**Камерный эксперимент** — смягченная форма лабораторного эксперимента, проводится в любой свободной комнате, с обычной для нее обстановкой, в ней принимают участие исследователь, испытуемый, иногда протоколист.

**Констатирующий эксперимент** — вид эксперимента, целью которого является установление наличия или отсутствия изучаемого качества при определенных условиях, измерение количественных характеристик, качественное описание психического явления.

**Конфликт** — столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия.

**Кризисы** — условное обозначение более или менее выраженных состояний конфликтности, возникающих при переходе от одного возрастного периода развития к другому.

**Лабораторный эксперимент** — вид эксперимента, при котором опыт проводится в специально оборудованном помещении с использованием разнообразных приборов и установок.

**Лонгитюдная стратегия** — метод продольного исследования, предполагающего многократное исследование одних и тех же детей на протяжении длительного времени.

**Любознательность** — стадия в развитии познавательного интереса, характеризующаяся активным стремлением проникнуть за пределы увиденного и сопровождающаяся выражением эмоций удивления, радости познания.

**Любопытство** — элементарная стадия ориентировки, обусловленная чисто внешними, часто неожиданными, новыми обстоятельствами, при которой ребенка увлекает факт сам по себе.

**Макросреда** — общество, определенные социально-экономические и социально-политические условия жизни.

**Межличностные отношения** — вид социально-психологических явлений, возникающих в группе людей как результат взаимодействия в процессе общения.

**Мезосреда** — национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок.

**Метод** (применительно к детской психологии) — способ выяснения психологических фактов, характеризующих психическое развитие ребенка.

**Метод научный** — целенаправленный подход, путь, с помощью которого достигается определенная цель, нечто познается или решается. Метод представляет собой комплекс разнообразных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний.

**Микросреда** — это социальная среда жизнедеятельности ребенка, с которой он непосредственно контактирует (семейное окружение, общество взрослых, группы сверстников в различных воспитательно-образовательных учреждениях и во дворе, где живет ребенок).

**Наблюдение** — метод сбора фактов, заключающийся в целенаправленном, систематическом прослеживании их в естественных условиях жизни ребенка путем непосредственного восприятия.

**Наследственность** — закодированная программа, биологический молекулярный шифр обмена веществ между клеткой и внешней средой.

**Непреформированный тип развития** — тип развития, не predetermined заранее. К нему относится развитие галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Таково и развитие ребенка: с момента его рождения не даны ни те стадии, которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть.

**Новообразования** — тот тип строения личности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени развития и которые в основном и главным определяют сознание ребенка, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

**НУВЭРС** — термин, который расшифровывается следующим образом: необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей.

**Общение** — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности

и включающий в себя обмен информацией, взаимодействие субъектов, восприятие и понимание другого человека.

**Оптимальные сроки обучения** — сроки, в которые обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям является наиболее легким, экономным и плодотворным.

**Период** — промежуток времени, охватывающий относительно законченный цикл развития чего-либо.

**Периодизация возрастная** — деление жизни человека на периоды.

**Подражательные действия** — действия, имитирующие действия, поведение окружающих людей или других моделей (например, телевизионных).

**Познавательный интерес** — интегративное психологическое образование, характеризующееся в дошкольном детстве активным стремлением к проникновению в сущность явлений, к самостоятельному поиску решения возникших ситуаций, проблем, к получению знаний об окружающей действительности.

**Поперечный срез (трансверсальная стратегия)** — сравнительное изучение относительно однородных групп детей, различающихся друг от друга характером выраженности какого-либо существенного признака — возраста, пола, пребывания в определенных типах учреждений и т. п.

**Преформированный тип развития** — тип развития, в котором в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы стадии, которые явление (организм) пройдет, а также тот конечный результат, которого явление достигнет.

**Прирожденные особенности** — функциональные нарушения, дефекты человеческого тела, возникающие в момент рождения или в течение жизни.

**«Присвоение»** — процесс, который имеет своим результатом воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся свойств, способностей, способов поведения. Одновременно этот процесс является процессом формирования человеческих способностей.

**Пубертатный период** — период наступления половой зрелости.

**Развитие** — процесс накопления количественных изменений, приводящий к возникновению новых структур и новообразований, обеспечивающих переход от низших форм к высшим формам и уровням всей жизнедеятельности.

**Рост** — это количественные изменения в процессе совершенствования той или иной психической функции. Процесс можно назвать ростом в том случае, если при существующих возможностях не удастся обнаружить в нем какого-либо качественного изменения.

**Самостоятельные действия** — действия, осуществляемые ребенком по собственной инициативе.

**Сензитивные периоды** — периоды, в которые определенные педагогические воздействия оказывают влияние на развитие определенной стороны психики, вызывая тем самым глубокие изменения в самом ходе развития.

**Социальная ситуация развития** — особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают динамику психического развития на протяжении соответствующего периода и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу периода.

**Социометрический метод** — метод исследования, использующийся для изучения взаимоотношений, складывающихся между детьми в группе детского сада, для установления социометрического статуса каждого ребенка.

**Среда** — вся совокупность условий, в которых совершается развитие организма.

**Тесты** — стандартизированные задания для определения степени развития у ребенка различных психических процессов, уровня достижений в различных областях, определения качеств личности и т. д.

**Уровень актуального развития** — уровень развития какой-либо психической функции в данный момент времени, определяемый уровнем трудности задач, выполняемых ребенком самостоятельно.

**Уровень потенциального развития** — уровень развития какой-либо психической функции, определяемый степенью трудности задач, выполняемых ребенком в сотрудничестве со взрослым или старшим по возрасту ребенком.

**Форма общения** — коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам.

**Формирующий эксперимент** — вид эксперимента, предполагающий активное вмешательство экспериментатора в процесс развития изучаемого качества, построение процесса с заданными свойствами.

**Эксперимент** — метод сбора фактов, при котором исследователь сам вызывает интересующие его психические явления и создает условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения их связей между собой и обстоятельствами жизни человека.

**Экспериментально-генетический метод** — стратегия исследования, в процессе которой не просто измеряется и описывается изучаемое психическое качество, но и осуществляется активное его формирование; это стратегия формирования психических процессов, качеств, активного вмешательства экспериментатора с целью их построения с заданными свойствами.

**Автор-составитель**  
**Эльвира Авксентьевна Баранова**

**ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ:  
КУРС ЛЕКЦИЙ**

*Учебное пособие*

**Главный редактор *И. Авидон***  
**Ведущий редактор *О. Гончукова***  
**Художественный редактор *П. Борозенец***  
**Технический редактор *Л. Васильева***  
**Корректор *А. Борисенкова***  
**Директор *Л. Янковский***

Подписано в печать 9.06.2006 г.  
Формат 60×88<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 1. Тираж 1500 экз. Заказ № 401

**ООО Издательство «Речь»**  
199178, Санкт-Петербург, а/я 96. Издательство «Речь»,  
тел. (812) 323-76-70, 323-90-63, sales@rech.spb.ru, www.rech.spb.ru.

Отпечатано с готовых диапозитивов  
в ГУП «Типография „Наука“»  
199034, Санкт-Петербург, 9-я линия, д.12





**Баранова Эльвира Авксентьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета. Область научных интересов — сфера познавательной деятельности дошкольников и младших школьников и условия ее развития.

В книге освещены общие вопросы и отдельные теоретические проблемы детской психологии. Существенное внимание уделено ряду дискуссионных проблем: биологического и социального в психике человека, обучения и психического развития, классификации возрастных периодов. Теоретический материал сопровождается фактологической информацией — наблюдениями психологов, примерами из истории, из реальной жизни. Содержание курса соответствует государственному образовательному стандарту по дисциплине «Детская психология».

ISBN 5-9268-0480-9



9 59268 04801