

Зачет и экзамен

Е.Н. Каменская

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Конспект лекций

*Издание третье,
переработанное и дополненное*

Ростов-на-Дону

 **Феникс**
2008

www.phoenixbooks.ru

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.37я73
КТК 013
К 18

Каменская Е.Н.

К 18 Психология развития и возрастная психология :
конспект лекций / Е.Н. Каменская. — Изд. 3-е, пере-
раб. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 251, [1] с. —
(Зачет и экзамен).

ISBN 978-5-222-14628-6

В предлагаемом конспекте лекций излагаются основные
проблемы психологии развития и возрастной психологии,
характеризуются ее предмет, исторические вехи развития,
методология и методы исследования, дается представление
о современных знаниях в области психологии развития че-
ловека.

ISBN 978-5-222-14628-6

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.37я73

© Каменская Е.Н., 2008
© Оформление, ООО «Феникс», 2008

Предисловие

Конспект лекций знакомит читателей с основными подходами к развитию личности в отечественной и зарубежной психологии, при этом подчеркивается своеобразие каждой теории.

В работе отражен полный жизненный цикл, который проходит человек. Развитие рассматривается как взаимовлияние многих факторов: биологических, социокультурных, собственно психологических, что позволяет реализовать комплексный подход к анализу развития человека на каждой из его стадий и выявить основные закономерности становления человека как индивида, личности и субъекта деятельности. На каждой из стадий описываются особенности физического, когнитивного, эмоционального, психосоциального развития.

Особенностью данной работы является подробное освещение вопросов становления возрастной психологии и психологии развития, а также механизмов, факторов и основных теорий формирования гендерной идентичности.

Предлагаемое издание может быть использовано при подготовке специалистов по ряду специальностей — «Психология», «Социология», «Социальная педагогика», «Социальная работа», а также в практической деятельности специалистов системы образования и производственно-организационной сферы.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

1.1. Предмет и задачи возрастной психологии и психологии развития

Психология развития по сравнению с возрастной и детской психологией является более общим теоретическим курсом и представляет своего рода их методологическую основу. В центре внимания этой дисциплины находится не описание определенных возрастных периодов, а поиск общих закономерностей развития психики, анализ движущих сил и механизмов развития, становление отдельных сфер психики в разные возрастные периоды и в разных культурах [32]. Психология развития анализирует содержание и разные аспекты применения в психологии принципа развития, одного из важнейших методологических принципов всех наук, а новообразования и симптоматика отдельных возрастных периодов становятся тем материалом, на основании анализа которого выводятся общие закономерности становления психики [32]. Получение и анализ этого материала и являются центральной задачей для возрастной и детской психологии. При этом в детской психологии на первый план выходит симптоматика развития в первые годы жизни, прежде всего в дошкольный период. Этот же фактический материал включается и в курс возрастной психологии, но границы исследования в этом случае значительно расширяются, охватывая всю жизнь человека — от рождения до глубокой старости и смерти.

Различаются и проблематика курсов, наиболее актуальные для каждого из них вопросы. В детской психологии в первую очередь очень интересны те механизмы и факторы, которые обеспечивают вхождение ребенка в мир взрослых, интериоризацию полученных в общении знаний. Материалы о динамике становления психики в младенчестве и раннем детстве незаменимы при сравнительном анализе роли наследственности и среды в процессах научения, функционального раз-

вития. Рассматриваются в детской психологии и общие тенденции психического развития, параметры, определяющие его нормальный и аномальный темп и направленность. Ведь первые годы являются определяющими для всей дальнейшей жизни, а тот темп формирования психики, который свойствен детям в первые 3–5 лет жизни, постепенно снижаясь, больше никогда не достигает той же интенсивности. Не имеет аналогов этот период и по содержанию, так как объем знаний и умений, которые приобретает ребенок в это время, сравним с приобретениями в течение оставшейся жизни.

Возрастная психология, которая может анализировать все изменения в темпе, содержании, доминирующих факторах, влияющих на процесс развития психики в течение всей жизни, естественно, в большей степени обращает внимание на сравнение закономерностей развития в разные периоды онтогенеза [32]. Именно в этой дисциплине анализируются причины снижения темпа развития, соотношение критических и стабильных периодов, выявляются кризисы, сопровождающие человека не только в юности, но и в зрелом возрасте. Возрастная психология изучает также механизмы, помогающие как в приобретении нового, в развитии, так и в компенсации плохо развитых или нарушенных психических функций, сохранении приобретенных знаний и умений в период снижения темпа развития, инволюции, в старости. Сопоставление этих механизмов, выявление факторов, влияющих на интеллектуальный и личностный рост, дают важные данные, раскрывающие закономерности соотношения биологического и социального, природного и приобретенного в психике человека.

Полученные материалы сопоставляются и анализируются в курсе психологии развития. При этом доминирует не столько комплексный анализ общей картины состояния психики на определенном этапе онтогенеза, сколько сравнительный анализ процесса становления разных сфер психики. Поэтому для психологии развития такое большое значение имеет изучение факторов, полученных при исследовании динамики формирования когнитивных процессов (мышления, памяти, восприятия), индивидуальных особенностей и черт личности, социализации. Результаты таких исследований показывают, как появляется у ребенка образ мира, система представлений о себе и других, каким образом в структуре личности соединяются индивидуальные качества и социально заданные нормативы и ценности, что дает культура для формирования психики. Именно эти данные психологии развития и востребованы другими отраслями психологии — общей, социальной, педагогической и другими.

ИСТОРИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

2.1. Описательный этап в становлении психологии развития. Выделение детской психологии в самостоятельную область психологии

Психологическое изучение развития человека сформировалось как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. До-научный (описательный) этап истории психологии развития связывают с тем, что психологические знания существовали в недрах педагогики, дифференцирующей развитие на возрасты в образовательных целях, медицины и философии, пытающейся заложить минимальное обоснование, объяснение развития [40].

Философские, педагогические и медицинские трактаты этого периода содержат фрагменты общих представлений о развитии психики, делении жизни на этапы, движущих силах и источниках развития и пр.

Философы-материалисты считали, что развитие психики связано с соединением естественных начал: воды, огня, земли и воздуха, а идеалисты выводили психические явления из нематериальной субстанции (души). Гераклит, Демокрит (материалисты) отмечали, что душа и тело едины, и не видели особых различий между душой человека и животных, а Сократ и Платон (идеалисты) рассматривали душу как не связанную с телом и имеющую божественное происхождение.

Собственно идея развития у древних мыслителей почти не просматривается, но идея воспитания и образования как процессов, создающих необходимые изменения, присутствовала, и в ней жизнь дифференцировалась на возрастные этапы.

Платон (428–348 до н. э.) выделяет следующие этапы образования [40]:

- 1) с рождения до 3 лет (дети воспитываются в семье);

- 2) с 3 до 6 лет (дети воспитываются под руководством назначенных государством воспитательниц, занимаются на площадке играми);
- 3) с 7 до 12 лет (дети посещают государственную школу, где обучаются чтению, письму, счету, музыке и пению);
- 4) с 12 до 16 лет (дети посещают школу физического воспитания);
- 5) с 16 до 18 лет (дети изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями);
- 6) с 18 до 20 лет (дети проходят эфебию, т. е. получают военно-гимнастическую подготовку);
- 7) с 20 до 30 лет — высшая ступень образования (философско-теоретический план);
- 8) с 30 до 35 лет — чисто философское образование.

Аристотель (384–322 до н. э.) был первым, кто выдвинул идею развития. Он представил первую возрастную периодизацию, за основу которой взял процессы развития, происходящие в самом человеке. Данная периодизация включает следующие этапы развития: до 7 лет; от 7 до 14 лет (до наступления половой зрелости); от наступления половой зрелости до 21-го года. Он считал, что воспитание должно быть дифференцированным, так как люди по природе своей различны, и предлагал учитывать даже межполовые различия.

В рамках медицины формулируются гипотезы о развитии и есть попытки их экспериментальной проверки. Например, *Эразистрат* (310–250 до н. э.) открывает чувствительные и двигательные нервы, *К. Гален* (200–130 до н. э.) проводит эксперименты на животных, считая, что развитие душевной деятельности осуществляется мозгом и является его функцией. Он впервые выдвинул положение о врожденных и приобретаемых формах поведения, о произвольных и произвольных мышечных реакциях.

В Средние века идея развития почти не получила продолжения, будучи подавлена христианскими религиозными догматами. И только эпоха Возрождения знаменует собой переход от средневековых традиций, в значительной мере сковавших развитие науки, культуры и искусства, к новому мировоззрению.

Фактически *Фома Аквинский*, отталкивавшийся от трудов *Аристотеля*, ничего нового к *Аристотелю* в плане развития не добавил. Наука на протяжении многих лет по сути безмолвствовала: христианство наложило табу на медико-физиологические исследования и практику [40].

XVII век не отличается резким поворотом к идее развития, но характеризуется существенным сдвигом в направлении перехода от описания и абстрактных моделей к эмпиричес-

кой, опытной проверке выдвигаемых гипотез о развитии. В педагогике появляется фигура *Яна Амоса Коменского* (1592–1670), который на педагогической почве возродил идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии и создал периодизацию развития. Он выделяет четыре возрастных периода по шесть лет каждый [40]: 1) детство (от рождения до 6 лет включительно); 2) отрочество — от 6 до 12 лет; 3) юность — от 12 до 18 лет; 4) возмужалость — от 18 до 24 лет. Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество — развитием памяти и воображения и их исполнительными органами (языком и рукой); юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления; возмужалость — развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Д. Локк (1632–1704) отмечает, что ребенок не является маленьким взрослым и воспитатели совершают грубые ошибки, ложно оценивая возможности и потребности ребенка с точки зрения собственных представлений об их характере.

Ф. Бэкон (1561–1626) развивает представления древнегреческой диалектики о происхождении универсума из материального первоисточника. Эта идея единства материи, формы и движения вошла позднее в сокровищницу материалистической философии.

Идею материального единства эволюционирующего мира подхватил *Р. Декарт* (1596–1650) и обогатил ее идеей изменчивости, развития как основного закона бытия, в котором коренятся все законы природы.

Г.В. Лейбниц (1646–1716) объявляет активным, действующим, изменяющимся буквально все — его «монады» изменяются, превращаются, трансформируются, связываются и т. д. Именно поэтому многие исследователи считают его основоположником диалектического метода мышления, развитого немецкой классической философией.

Накоплению знаний об изменениях, происходящих в организме на физиологическом уровне, способствовали исследования *У. Гарвея* (1578–1657), открывшего систему кровообращения.

В XVIII в. идея развития начинает занимать умы многих исследователей. *Ж. Руссо* (1712–1778) предлагает следующую периодизацию развития: 1) от рождения до 3 лет (в центре внимания физическое воспитание детей); 2) с 4 до 12 лет (следует развивать «внешние чувства»); 3) от 13 до 15 лет (умственное воспитание); 4) от 16 лет и до совершеннолетия (нравственное воспитание). Он также стремится выделить для каждого возраста ведущее начало и призывает учитывать

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ, ОБЪЯСНЯЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

3.1. Биогенетический подход: Э. Геккель, С. Холл, З. Фрейд

В рамках биогенетического подхода основными теориями являются теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла и теория психосексуального развития З. Фрейда.

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека (Э.Геккель) [32]. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры [49].

Наиболее ярко эта мысль была развита К. Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости [35]:

1. *Период дикости.* У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанию в земле, все, что ни попадет, он тащит в рот. Съедобность становится мерилем всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.
2. *Период охоты и захвата добычи.* Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.
3. *Период пастушества.* Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши,

подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

4. *Земледельческий период*. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.
5. *Промыленно-торговый период*. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия — обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18–20 лет.

Основы *психоаналитического подхода* к пониманию развития психики в онтогенезе заложены *З. Фрейдом* (1856–1939). Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций.

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

Личность человека, по Фрейду, включает в себя три структурных компонента, которые возникают одновременно [42]:

1. *Оно (Ид)* — примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.
2. *Я (Эго)* — рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго — объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать.
3. *Сверх-Я (Супер-Эго)* как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни. Супер-Эго представляет собой совесть, эго-иде-

ал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе.

Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т. е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Необходимо отметить, однако, что Фрейд не изучал детскую психику специально, а пришел к формулированию основных положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов.

Фрейд наметил порядок развертывания психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития) и считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития З. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

Стадии — это своего рода ступени на пути развития, и существует опасность «застрять» на той или иной стадии, и тогда компоненты детской сексуальности могут стать предпосылками невротических симптомов последующей жизни.

1. *Оральная стадия* — первая стадия психосексуального развития (от рождения до 18 месяцев), на протяжении которой центром чувственных стимуляций, наслаждения и интереса ребенка становится его рот [35]. Главный источник удовольствия на начальной стадии психосексуального развития соединяется с удовлетворением основной органической потребности и включает действия, связанные с кормлением грудью: сосание, кусание и глотание [49].

На оральной стадии складываются установки в отношении других людей — установки зависимости, опоры или независимости, доверия [49]. Мать пробуждает в ребенке сексуальное влечение, учит его любить. Именно оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности.

4.1. Новорожденность (0–2 месяца) как кризисный период

Появление на свет — важное событие в жизни каждого человека, некий рубеж, отделяющий один мир от другого. В постнатальный период происходит коренное изменение образа жизни ребенка, связанное с физическим отделением от материнского организма: это новый тип дыхания (включаются легкие ребенка), новый способ питания, новые температурные условия и т. п. Поэтому новорожденность с физиологической точки зрения — это переходный период, когда происходит приспособление к внеутробному образу жизни, становление собственных систем жизнеобеспечения организма [49].

Некоторые психологи придают особое значение форме раннего контакта с ребенком сразу после рождения. Утверждается, что в первые полтора часа после появления на свет существует критический (сензитивный) период, когда «запускается» врожденный механизм формирования привязанности у ребенка и по отношению к ребенку. Взаимное пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание, прикосновение способствуют появлению особо теплого, интуитивного отношения к ребенку, которое отличается устойчивостью и в долговременном плане оказывает развивающий эффект.

Характерные особенности периода новорожденности: малое различие сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная) [49]. Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др.

У ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция неудовольствия на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы неудовольствия, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности

отметить не удастся, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка.

Новорожденный обладает целым набором безусловных рефлексов, облегчающих приспособление к новым условиям жизни [16]:

- *рефлексов, обеспечивающих работу основных систем организма* (дыхания, кровообращения, пищеварения и др.), в частности сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения (затихание, торможение движений);
- *защитных рефлексов* (например, при прикосновении к векам ребенок закрывает глаза, зажмуривается при ярком свете);
- *ориентировочных рефлексов* (поисковый рефлекс при легком надавливании на середину верхней губы, поворот головы к источнику света);
- *атавистических рефлексов* (например, хватательный рефлекс, или рефлекс Робинсона, — захват пальцев взрослого, вложенных в руку ребенка; рефлекс спонтанного ползания — положенный на живот ребенок поворачивает голову в сторону и ползает без помощи рук, а если к его подошвам подставить ладонь, то ребенок рефлекторно отталкивается от нее и ползет активнее — рефлекс Бауэра; автоматическая походка — если, придерживая под мышки, ребенка поставить на опору и слегка наклонить, у него появятся шаговые движения, не сопровождающиеся движениями рук, и др.).

Наличие безусловных рефлексов свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС новорожденного, однако на протяжении первого года жизни большинство из них угасает.

Здоровый новорожденный обладает разными видами чувствительности — тактильной, температурной, болевой, вкусовой (способностью различить сладкое от горького, кислого, соленого). Хотя чувствительность у новорожденного ниже, чем у более старших детей, однако она заметно возрастает в течение первых недель жизни [49].

Зрительная и слуховая функции у новорожденных довольно примитивны, но быстро совершенствуются. Существуют данные в пользу наличия врожденной координации слуха и зрения. На второй неделе жизни появляется слуховое сосредоточение — плачущий ребенок умолкает при сильном звуковом раздражителе (например, звонок) и прислушивается. К концу первого месяца жизни, а у отдельных детей и раньше, появляется возможность кратковременной фиксации взгляда на блестящем предмете.

В конце первого — начале второго месяца жизни ребенок начинает отчетливо выделять взрослого из окружающей обстановки. Взрослый с первых дней жизни выступает по отношению к ребенку с опережающей инициативой, он приписывает ребенку качества субъекта общения — обращается к нему, о чем-то спрашивает, комментирует собственные действия. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют (феномен лицевой имитации новорожденных). Взрослый, кроме того, очевидно, становится наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия, способным удовлетворить потребность в новых впечатлениях. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого, на третьей-четвертой неделе у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать так называемое ротовое внимание в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого — ребенок замирает, губы слегка вытягиваются вперед, происходит глазной контакт. В возрасте 4–5 недель вслед за этим возникает попытка улыбнуться и, наконец, настоящая, так называемая социальная улыбка, или улыбка общения.

Итак, важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается именно возникновение ответной реакции ребенка — улыбки на обращение матери (близкого взрослого) [49].

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

Комплекс оживления — это особая эмоционально-двигательная реакция на появление взрослого в поле зрения ребенка [35]. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10–12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе. Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления — основной критерий нормативности психического

развития ребенка в первом полугодии жизни [49]. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев.

Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и появились средства общения. Активность со стороны малыша направлена на взаимодействие со взрослым и выражена тем сильнее, чем пассивнее взрослый. Комплекс оживления вызывает у ухаживающих за ребенком взрослых чувство глубокого удовольствия, ощущение взаимности, разделенности собственных эмоций со стороны этого маленького существа. Все это свидетельствует о том, что специфическая для младенческого возраста социальная ситуация развития — ситуация неразрывного эмоционального единства ребенка и взрослого (ситуация «мы») — сложилась.

Кризис новорожденности. Кризис новорожденности требует особых методических средств и приемов, подчас выходящих за рамки психологических. Само экспериментирование затруднено из-за ригидности (непластичности) поведенческих форм новорожденного. В западной традиции психологическое исследование кризиса новорожденности вплетено в иные научные области — физиологию, патофизиологию и др. Подходы отечественной психологии базируются на идеях культурно-исторической и деятельностной парадигм, на общих основаниях теории генезиса общения.

Л.С. Выготский [8] выделяет два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного:

- преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих «как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»;
- психика новорожденного «не выделяет себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирует еще социальных и физических объектов».

Анализируя целостность и нерасчлененность первоначальных реакций ребенка, Л.С. Выготский указывает на то, что «закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания». В качестве свидетельства перехода в следующий возрастной период названа улыбка, которую можно считать первой социальной реакцией [29].

Дальнейший анализ первых социальных реакций показывает, что наиболее ранние психические проявления ребенка исходят из аффективной сферы. Улыбка — жест, обращенный к другому. Она имеет адресата, и по этому признаку соци-

6.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: «ребенок — взрослый (обобщенный, общественный)» [49]. Обобщенный взрослый — это носитель общественных функций, т. е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще.

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, — феномен «Я сам». Внешне это выражается в противостоянии «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый». Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно.

Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника — в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

Игра имеет социально-историческое происхождение. В первобытном родовом обществе, где ребенок был прямо приобщен к труду взрослых, ролевые игры отсутствовали.

По данным этнографических исследований, в примитивных культурах дети лишь иногда в игровом плане воспроизводят некоторые сферы жизни взрослых, те, что для них недоступны. Игра выполняет функцию преодоления разрыва межпоколенной связи, передачи межпоколенного опыта. В историческом прошлом человечества игра прежде всего выполняла социализирующую функцию, помогая освоить четко очерченное поле «готовых» смыслов деятельности. В совре-

менном сложном обществе смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны. Происходит расширение функций игры: в игре происходит «проблематизация» нормативных образов взрослости, разворачивается активное экспериментирование с образами социальных отношений.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символично-моделирующей деятельности [49]. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко). Игра — эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры — не выиграть, а играть.

Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте — сюжетно-ролевая игра [49]. Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Элькнина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение [23].

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок не хочет быть внимательным к тому, что требует от него предстоящая игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка дошкольного возраста [24]. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета — он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о

предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения [22]. В игровой деятельности ребенок учится замещать предметы другими предметами, брать на себя различные роли. Эта способность ложится в основу развития воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже не обязательны предметы-заместители, так же как не обязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может в таком случае протекать во внутреннем плане.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками [23]. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т. д. Стройка из кубиков вплетается в ход игры. Ребенок — шофер, он везет блоки на строительство, затем он грузчик, выгружающий эти блоки, наконец, рабочий-строитель, строящий дом. В совместной игре эти функции распределяются между несколькими детьми. Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой интерес, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Учение вводит взрослый, оно не возникает непосредственно из игры. Но дошкольник начинает учиться играя — он к учению относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение взрослых к учению постепенно, исподволь перестраивает и отношение к нему со стороны ребенка. У него складываются желание и первоначальное умение учиться.

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи [23]. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Если ребенок не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать товарищей по игре, он будет в тягость им. Необходимость объясниться со сверстниками стимулирует развитие связной речи.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития знаковой функции речи ребенка. Знаковая функция пронизывает все стороны и проявления человеческой психики. Усвоение знаковой функции речи ведет к коренной перестройке всех психических функций ребенка. В игре развитие знаковой функции осуществляется через замещение одних предметов другими. Предметы-заместители выступают как знаки отсутствующих предметов. Знаком может быть любой элемент действительности (предмет человеческой культуры, имеющий фиксированное функциональное назначение; игрушка, выступающая в качестве условной копии реального предмета; полифункциональный предмет из природных материалов или созданный человеческой культурой и др.), выступающий в качестве заместителя другого элемента действительности. Называние одним и тем же словом отсутствующего предмета и его заместителя концентрирует внимание ребенка на некоторых свойствах предмета, по-новому осмысливаемых через замещения. Тем самым открывается еще один путь познания. Кроме того, предмет-заместитель (знак отсутствующего) опосредствует связь отсутствующего предмета и слова и по-новому трансформирует словесное содержание.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету [22].

Индивидуальные условные знаки в игре берут на себя функцию отсутствующего предмета, который они замещают. Разная степень приближенности предмета-знака, замещающего отсутствующий предмет, и замещаемого предмета способствует отработке знаковой функции речи: опосредствующая взаимосвязь «предмет — его знак — его наименование» обогащает смысловую сторону слова как знака.

Действия замещения, кроме того, способствуют развитию у ребенка свободного обращения с предметами и использования их не только в том качестве, которое было усвоено в первые годы детства, но и по-другому (чистый носовой платок, например, может заменить бинт или летнюю шапочку).

Игра ведет к развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения [24]. Так, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, как пациент, и доволен собой как хорошо исполняющий роль. Двойная позиция играющего — исполнитель и контролер — развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей.

Рассмотрим основные стороны детской игры: содержание и сюжет. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых.

Сюжет — отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т. д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

С расширением кругозора старшие дошкольники черпают сюжеты из книг, мультфильмов, фильмов (игры в «Человека-паука», в космические войны).

Направлением детской ориентировки могут быть и самые темные стороны действительности, и самая низменная и преступная мотивация. В одном из телесюжетов была показана игра двух детей с нелегкой судьбой, находившихся в тот момент в приемнике-распределителе. Их любимая игра — игра «в рэкетиров». Мальчик и девочка забирали, «пытали» жертву (куклу), добиваясь «возврата долга».

Воспитатели детских садов в последние годы обратили внимание на значительное увеличение игр детей «в милиционеров и бандитов», «в зачистку», а то и просто «в бандитов».

Учитывая замечание Д.Б. Эльконина о том, что обычно любимыми детскими ролями бывают роли тех людей, которые «занимают особое место в обществе, на которых сконцентрировано общественное внимание», можно посмотреть на современную социальную действительность и с этой, важной для будущего, точки зрения [54].

Содержание игры — то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимоотношения людей воспроизводятся им в игровой форме [39]. Отношения «человек — человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства.

В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят предметные действия, характерные для той или иной роли. Игра «в больницу» — это «лечебные» манипуляции с условным градусником, шприцем и т. п. Роль взрослого (в данном случае врача) рождается из фактически производимых действий, логика которых не всегда соответствует реальной и легко нарушается.

Далее содержанием игры становятся внешние социальные отношения (чаще всего профессиональные) и социальная иерархия. Это ролевые взаимоотношения водителя и пассажиров, командира и подчиненных, продавца и покупателя, врача и пациента — «кто главней?», «кто и что должен делать?».

Наивысший уровень развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте связан с выделением внутренней, смысловой сущности деятельности человека. В этом случае предметом ориентировки становятся мотивы, морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности. Роль доктора теперь переосмысливается как персонализация таких качеств, как доброта, сочувствие, воплощение стремления помочь другому, вплоть до самопожертвования.

Структура сюжетно-ролевой игры в развитой форме включает роль, воображаемую ситуацию и игровые действия [49].

Взятая ребенком на себя роль взрослого человека и связанные с ней действия составляют основную единицу игры (Д.Б. Эльконин), «конституирующий момент в игре» (А.Н. Леонтьев). Роль содержит правила поведения. Игровые действия — способы осуществления роли. Они имеют обобщенный характер. Это всегда воспроизведение общего, ти-

пического, чаще всего социальной функции взрослых: «доктора вообще», «командира вообще». Игры «в животных» не являются в данном случае исключением. Злой волк, хитрая лисица, храбрый заяц выступают в качестве носителей обобщенных человеческих свойств и функций, с помощью этих ролей воссоздаются вполне реалистические человеческие отношения.

Роль как ведущий компонент игры формируется постепенно. Игровые предметы замещают другие, происходит перенос значения с одного предмета на другой. Возникает *воображаемая (мнимая) ситуация*.

Л.С. Выготский говорил о расхождении видимого пространства и смыслового поля как наиболее существенной характеристике воображаемой ситуации. Игра осуществляется не в видимом, а *в смысловом поле*. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, скачет «на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет-заместитель — палку). Символизация детской игры состоит в том, что предметная сторона деятельности сокращается, становится символической. Игровые действия носят изобразительный характер, они схематичны, иногда лишь обозначаются, освобождены от операционно-технической оснастки, но сосредоточены на воспроизведении системы отношений между людьми. Игра чувствительна к сфере человеческих отношений, к сфере профессиональных ролевых функций, моральной и нравственной стороне человеческой деятельности. В ней происходит проникновение ребенка в мотивы и смыслы человеческих действий. В игре рождается и формируется воображение, представляющее собой действие в смысловом поле, которое является предтечей символического мышления.

Взаимоотношения детей в ситуации совместной игры носят различный характер. Это и отношения по сюжету и роли — игровые; и взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, — реальные. Взаимодействуя в игре, дети учатся общаться, согласовывать свои точки зрения.

История становления координации игровых взаимодействий на протяжении раннего и дошкольного детства включает несколько *этапов*: игра-наблюдение; параллельная игра — игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра-сотрудничество; совместная, коллективная игра.

Важная линия генезиса игры связана с проблемой овладения ребенком собственным поведением. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка оп-

ределенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой школу произвольности, воли и морали.

Закон развития игры выражает генетическую связь предметных, процессуальных игр раннего детства и игр с правилами, которые возникают в уже старшем дошкольном возрасте.

Игры подражательно-процессуальные характеризуются тем, что в них игровая роль и воображаемая ситуация открыты, а правило скрыто. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает трансформации; различают такие ее разновидности: сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра, игра-драматизация. Однако во всякой ролевой игре заключены определенные правила, которые вытекают из взятой на себя ребенком роли (например, как должна вести себя мама, или разбойники, или потерпевшие кораблекрушение).

Игра с правилами — это игра со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытыми правилами. В игре с зафиксированными правилами внутренне заключена задача (например, в игре «в классики» нужно достичь цель, соблюдая ряд условий, о которых специально договариваются). Игра с правилами подготавливает, таким образом, появление обучающей дидактической игры как переходной рубежной формы на пути к сознательному учению.

Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста велико. Главные линии *влияния игры на развитие психики* [49]:

1. *Развитие мотивационно-потребностной сферы*: ориентация в сфере человеческих отношений, смыслов и задач деятельности; формирование новых по содержанию социальных мотивов, в частности стремления к общественно значимой и оцениваемой деятельности; формирование обобщенных сознательных намерений; возникновение соподчинения, иерархии мотивов.
2. *Развитие произвольности поведения и психических процессов*. Главный парадокс игры состоит в зарождении функции контроля внутри свободной от принуждения, эмоционально насыщенной деятельности. В ролевой игре ребенок ориентируется на образец действия (эталон), с которым он сравнивает свое поведение, т. е. контролирует его. В ходе игры создаются благоприятные условия для возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики.
3. *Развитие идеального плана сознания*: стихийный переход от мышления в действиях (через этап размышления о предмете-заместителе) к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.

4. *Преодоление познавательного эгоцентризма ребенка.* Познавательная децентрация формируется «двойной позицией играющего» (страдает как пациент и радуется как хорошо исполняющий свою роль), координацией различных точек зрения (отношения «по роли» и реальные партнерские взаимодействия, соотнесение логики реального и игрового действия). Закладываются основы рефлексивного мышления — способности анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями.
5. *Развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения.*
6. *Внутри игры первоначально возникают другие виды деятельности* (рисование, конструирование, учебная деятельность).
7. *Развитие речи:* игра способствует развитию знаковой функции речи, стимулирует связные высказывания.

Учитывая огромное значение детской игры, не может не вызывать тревоги тот факт, что в современном обществе игра находится в кризисном состоянии. Можно назвать целый ряд причин этого явления. Современные родители равнодушно, а часто и неодобрительно относятся к детской игре как к несерьезному, бесполезному занятию. В стремлении ускорить детское развитие, интенсифицировать его происходит вытеснение свободных игр детей обучающими занятиями. Проблемны и сами условия существования игры в детском сообществе. Однодетность семьи, ограничение прогулок общением с родителями создают препятствия для разворачивания игры как совместной деятельности детей. А жесткая возрастная стратификация детей в детских садах и школах, во дворах (группы трехлетних, четырехлетних детей и т. д.) приводит к нарушению традиций передачи игрового опыта.

Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыкается с очень важной проблемой непонимания особой роли, с проблемой обесценивания дошкольного детства. Ошибочное представление о «дошкольном» возрасте как о пустом, «предварительном», «ненастоящем», который нужно переждать, пока ребенок «дозреет» до школы, сменилось другим, но также неверным. Новая модная тенденция связана со стремлением ускорить, перескочить дошкольное детство посредством обучения по типу школьного. Подобное «перепрыгивание» грозит односторонностью развития, такими потерями в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью.

**7.1. Социальная ситуация развития
и психологическая готовность
к школьному обучению**

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6–7 — 10–11 лет). Младший школьный возраст — очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависят уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачами («ребенок — взрослый — задача») [49]. Учитель — это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста ребенок открывает и осваивает ситуацию всеобщего равенства перед законами наук — математики, орфографии, орфоэпии.

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

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатываются трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии — комплекс неполноценности [55].

Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или неуспешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками.

Проблема психологической готовности к школьному обучению. Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной готовности.

Школьной зрелостью считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы.

В отечественной психологии у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование [36]:

Личностная готовность:

1. Уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность — быть школьником.
2. «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению — психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.
3. Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

Интеллектуальная готовность:

- Ориентировка в окружающем, запас знаний.
- Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления. Уровень обобщения — умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.
- Развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).

Двигательная готовность:

- Мелкая моторика.
- Крупные движения (рук, ног, всего тела).

Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

- умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого,
- самостоятельно действовать по заданию,
- ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

У ребенка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в той деятельности, для которой они необходимы. *Готовность к школьному обучению* — это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущей среди них является *мотивационная, социальная зрелость ребенка*. В случае слабой подготовки ребенка к школе обычно проявляется отставание во всех сферах, но при создании коррекционно-развивающих программ особое внимание отводится преодолению неразвитости аффективно-потребностной сферы, узости познавательных интересов.

С первых дней в роли ученика младший школьник встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности.

Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год). Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности [49]:

- Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность — перехватывание, удушение инициативы ребенка.
- Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.
- «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз

8.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте

Подростковый период — переходный период от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость.

Основные психологические потребности подростка — стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей [49].

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Л.И. Божович). Д.Б. Эльконин, напротив, подростковый возраст рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.

Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как *интериндиви-*

дуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и *интраиндивидуальная неравномерность* (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок) [49].

Отечественные психологи акцентируют внимание также на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» («мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться.

Подросток продолжает оставаться школьником, учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отстает на задний план. Основное противоречие подросткового периода — настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них.

Д.Б. Эльконин считал, что *ведущей деятельностью* в подростковом возрасте становится общение со сверстниками [52]. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни.

Главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым» — реализуется в сообществе сверстников.

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10–11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12–13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14–15 лет).

В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. Интимно-личное общение со сверстниками — это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных

норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики.

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

Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая деятельность [34].

Социальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное — это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности — дело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка — быть лично ответственным, самостоятельным.

Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых [49]. Главное для 10–11-летних — получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12–13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14–15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание мно-

9.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте

В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания [56]. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека. Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. На этот возраст приходится много критических социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути встает перед каждым. В юношеском возрасте в большой степени утверждается самостоятельность личности.

Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноуровневость требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики [49].

Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта —

будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии.

Юность, как считает А.В. Толстых, становится вторым переходным периодом в развитии личности. Юноша, как и подросток, еще не совсем взрослый человек. Но подросток тесно связан со своим уходящим детством, а юноша тяготеет к молодости и зрелости, более поздним возрастным этапам.

И подростковый, и юношеский возраст стали выделять тогда, когда период подготовки к взрослой жизни в обществе стал более сложным и длительным. С юностью связано продолжение обучения или начало освоения профессии. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей.

Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) — ситуация выбора жизненного пути [16]. Начинается реализация планов, намеченных в 16–17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать все сначала. 19–20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности.

Для юности характерны *три основных варианта жизненного пути*: обучение, поиски работы и для юношей служба в армии [16].

Обучение в вузе. Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества и недостатки продолжения обучения и поступления на работу: вуз дает необходимые знания и умения, т. е. определенную квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; дает возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твое это или нет», и «еще немного побыть ребенком». Но, продолжая учиться, юноша не приобретает «практический опыт» и, главное, остается зависимым от родителей.

Работа привлекает прежде всего приобретением материальной независимости, самостоятельности, что удовлет-

воряет потребность «ощутить себя по-настоящему взрослым»; кроме того, дает жизненный опыт и практические навыки.

Недостатками раннего включения в работу считаются невозможность найти интересную работу при отсутствии квалификации и низкая заработная плата.

В последнее время студенты нередко сочетают учебу с работой, т. е. более или менее серьезно подрабатывают.

Браки, заключаемые в это время, принято называть ранними. Ранняя женитьба обычно вынуждает искать работу, иногда резко менять жизненные планы и бросать учебу в вузе.

Как показывают отечественные и зарубежные исследования, чем меньше возраст, в котором заключается брак, тем больше вероятность развода. Особенно хрупкими оказываются семьи, созданные по причине беременности, а также при подражании рано женившимся сверстникам, желании не отстать от них, не упустить свой шанс, не остаться одиноким. Юные супруги сталкиваются с большими трудностями: они еще не вполне зрелые личности, не очень хорошо понимающие другого и склонные принимать легкую увлеченность за любовь, недостаточно ответственные, надеющиеся на счастливое стечение обстоятельств и чужую помощь. Финансовые проблемы и бытовая неустроенность, необходимость обеспечивать семью и, тем более, ухаживать за ребенком их обычно угнетают. Неудачные попытки найти хорошо оплачиваемую работу, материальная зависимость от родителей, с которыми могут возникнуть конфликты, способны окончательно разрушить отношения, если в их основе не лежит глубокое чувство.

Сложность ситуации выбора девятиклассника в том, что часто ни он сам, ни даже его родители в полной мере не осознают переломность момента, его значимость для последующей жизни. Консультационная практика показывает, что именно на этом этапе решение принимается часто случайно, под влиянием внешних обстоятельств: подружка уговорила пойти учиться вместе, колледж находится поблизости от места жительства... А позже уже полученная, но нелюбимая профессия намечает пунктиром жизненный путь. Конечно, все еще можно изменить, но не забудем упущенное время, опыт неудач, пониженную самооценку и т. д.

В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности своих советов.

Некоторые психологи считают, что эта особенность — самостоятельность встречи с «изменяющимся миром» (в противоположность другим возрастам, когда ребенок сталкивается с новой для себя, но устойчивой формой следующего возраста) — вообще является специфической для юности. В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как субъекта собственного развития.

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

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

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева *ведущей деятельностью в юности* признается учебно-профессиональная деятельность [49]. Несмотря на то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ автомобиля и т. п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности [43].

Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности. И.В. Дубровина уточняет, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, так как это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, т. е. «сформированность» психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем [28].

Содержание психологической готовности к самоопределению:

- 1) сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;
- 2) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека — члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);
- 3) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени.

Профессиональное самоопределение — это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходят выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность [49]. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его [14]. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции [9].

10.1. Проблема периодизации взрослости. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости

Социальная ситуация развития во взрослости предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей [49]. С внутренней стороны социальная ситуация развития в период взрослости определяется стремлением к самостоятельности, независимости и, главное, отношением к ответственности. Осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких и готовность принять эту ответственность — ключевое переживание социальной ситуации развития зрелости.

Молодость часто называют возрастом любви. Для нее характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи. В этот период подавляющее большинство людей заключают первые браки, это обычно возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше всего приспособлен к рождению первого ребенка. В молодости люди легче всего знакомятся и узнают друг друга, легче адаптируются к условиям совместной жизни [16].

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, связанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства.

Особенно большое значение имеет рождение детей. С появлением ребенка родители уже не просто женщина и мужчина, они становятся матерью и отцом. Созданная ими семья приобретает новое качество, получает окончательное завершение как важнейший институт продолжения человеческого

рода и преемственности поколений. Меняется весь строй и уклад семейной жизни, у супругов появляются новые обязанности, новые аспекты ответственности друг перед другом и новая общая ответственность за судьбу человека, которому они дали жизнь [16].

В период взрослости *ведущим типом деятельности* является труд [49]. С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), а максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях — физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной.

Период взрослости — наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или *три стадии взрослости* [49]:

- ранняя взрослость (молодость);
- средняя взрослость;
- поздняя взрослость (старение и старость).

Понятие взрослости и критерии достижения взрослости. Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить множество *признаков взрослости* [15]:

- новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- способность реагировать на изменения и успешно приспособливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
- преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;
- некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);
- социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т. д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны.

Зрелость — это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности [49]. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора.

Феномен «акме» используется в трех значениях [1]:

- «акме» — это вся ступень взрослости человека, для которой характерны его физическая, личностная и субъектная зрелость;
- «акме» — это достигнутый человеком по ходу его жизни наиболее высокий уровень в состоянии его здоровья, когда его поведение как личности оказывается отмеченным наиболее ярким для него поступком, имеющим положительное общественное значение, и когда деятельность его как субъекта находит свое выражение в максимально возможном для него и получающим материальное или духовное воплощение конкретном результате его творчества;
- «акме» — это пики или оптимумы, которых человеку удается достичь в своем развитии на разных возрастных ступенях. Некоторые исследователи эти пики или оптимумы в развитии называют малыми «акме» или «микроакме».

Исследователи выделяют [1]:

- содержательные характеристики «акме» (по каким направлениям своего развития тот или иной конкретный человек его достиг: развиваясь физически, проявляя себя как личность, действуя как профессионал или при совокупном объективировании на высоком уровне всех этих характеристик развития);
- величину достигнутого «акме» или его калибр;
- время достижения «акме» человеком и его продолжительность.

«Акме» в профессиональном развитии (профессиональное «акме») — это психическое состояние, означающее высший для данного человека уровень в его профессиональном развитии, который приходится на данный отрезок времени [1]. Профессиональное «акме» — это психическое состояние, также означающее максимальную мобилизованность, реализованность всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе жизни (при отсутствии перенапряжения и использования предельных возможностей организма).

Профессиональные «акме» как формы достижения человеком высоких уровней в его профессиональном развитии изучали и описывали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.

Профессиональное «акме» — это кульминация, пик, оптимум в профессиональном развитии человека на данном отрезке жизненного пути. «Акме» в профессиональном разви-

тии может не совпадать по времени с «акме», достигаемыми человеком как индивидом, как личностью (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев).

Каждый человек в течение жизни может достигать профессиональных «акме» разной степени общественной и личностной значимости.

Общественно и объективно значимые профессиональные «акме» — это высокий уровень профессиональных достижений конкретного человека, признанный профессиональным сообществом как социально приемлемый результат, заметно превышающий нормативный уровень [1]. Такого рода результаты труда означают обычно уровень профессионального мастерства и переход от него к уровню профессионального творчества, когда человек выходит за пределы профессионального опыта, включая в профессиональную деятельность новые задачи, новые приемы и технологии, достигает принципиально новых профессиональных результатов, вносит свой индивидуальный творческий вклад в опыт профессии.

Общественно значимые профессиональные «акме» могут представлять собой выдающиеся достижения (теоретические концепции и открытия) или включать отдельные творческие находки, передовой опыт новатора.

У человека наряду с крупными достижениями могут иметь место и спады, паузы в творчестве, низкие результаты, слабые места в деятельности, но о профессионалах судят обычно по тем наивысшим результатам, которые они достигали.

Личностные, субъективно значимые профессиональные «акме» — это достаточно высокий уровень профессиональных достижений конкретного человека, заметно превышающий ранее достигаемые им результаты [1]. Эти достижения порой незаметны для профессионального сообщества и не признаны им, но осознаются и оцениваются самим человеком как максимально возможный для него в данный отрезок времени уровень профессионализма.

Индивидуальные субъективно значимые профессиональные «акме» означают мобилизацию усилий человека, победу над собой, превышение человеком своих предыдущих профессиональных результатов, достижение нового для себя уровня профессионализма, способность человека придать своему профессиональному развитию восходящий прогрессивный характер [1].

Профессиональные «акме» могут различаться по числу их вершин, пиков, подъемов. Выделяют [1]:

Одновершинные «акме» — это главное достижение всей жизни человека, пик профессиональных результатов, уро-

вень, превышающий все ранее достигнутые конкретным человеком показатели успеха в профессии.

Многовершинные «акме» — это неоднократные профессиональные достижения конкретного человека — предшествующие большому «акме», следующие за ним или заменяющие его.

Профессиональные «акме» могут отличаться друг от друга [1]:

- 1) по разной временной длительности и временным границам, охватывая дни, недели, месяцы, годы;
- 2) по масштабности, «калибру» (А.А. Бодалев), включая одну или несколько видов профессиональной и социальной деятельности человека;
- 3) по своему месту в общем ходе профессионального развития:
 - профессиональные «акме» могут следовать за периодом спада, застоя (что может означать период скрытого развития) или за периодом стабилизации, плато в развитии;
 - профессиональные «акме» могут сами приводить к спаду, опустошенности, истощенности, кризису в развитии;
 - профессиональные «акме» могут стать основой новых «акме», подъемов, инноваций.

Сравнение «акме» у разных людей показывает, что его проявление может быть локальным, в пределах одной области деятельности, одной области знаний, а может быть широким, охватывающим большой спектр (яркий пример «акме» — у Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносова, которые состоялись как ученые-энциклопедисты и одновременно как деятели искусства) [1].

Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению «акме» человеком:

- 1) *социальные макрофакторы* (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол);
- 2) *социальные микрофакторы* (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения);
- 3) *фактор саморазвития* — собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.

Пестрота терминологии и разнообразие временных рамок отдельных этапов взрослости указывают на сложность проблемы и становящийся характер этого раздела психологии развития.

Одна из первых периодизаций принадлежит Ш. Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления самоопределения [49]:

- *Первая фаза* (16–20 лет) — предшествует собственному самоопределению.
- *Вторая фаза* (с 16–20 лет до 25–30 лет) — фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т. п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.
- *Третья фаза* (с 25–30 до 45–50 лет) — пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.
- *Четвертая фаза* (с 45–50 до 65–70 лет) — стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей.
- *Пятая фаза* (старше 70 лет) — старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.

Уотеринг выделяет семилетние фазы в жизни взрослого человека [17]:

- 1) 21–28 лет — завоевание жизненного базиса,
- 2) 28–35 лет — подтверждение и сличение найденных основ жизни,
- 3) 35–42 года — вторая половая зрелость, переориентация в профессиональных целях,
- 4) 42–49 лет — маниакально-депрессивный период,
- 5) 49–56 лет — борьба с собственным закатом,
- 6) 56–63 года — мудрость,
- 7) 63 года — 70 лет — возможность еще раз осознанно достичь кульминации своей жизни, возможность «второй молодости».

Однако эти периодизации жизненного пути человека носят скорее описательный характер и не опираются на сколько-нибудь серьезные эмпирические основания. Хронологические рамки периода взрослости достаточно условны и зависят от времени завершения юности и начала периода старения.

11.1. Проблема возрастных границ старости. Познавательная сфера в период старения

Поздняя зрелость, старость как психологический возраст — это заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного цикла.

Старость рассматривается как сложное биосоциопсихологическое явление [49]:

- *как биологический феномен* старость связана с возрастанием уязвимости организма, с увеличением вероятности смерти;
- *как социальное явление* старость обычно ассоциируется с выходом на пенсию, с изменением (снижением) социального статуса, с потерей важных социальных ролей, с сужением социального мира. Издавна бытуют представления о старости как о тяжелом, инертном, «закатном» времени жизни. Распространенные стереотипы, социальные ожидания относительно старости нашли отражение во множестве пословиц и поговорок русского народа: «Пора списать в архив», «пора сойти с круга», «пора на мыло», «пора с ярмарки», «был конь, да изъездился», «укатали сивку крутые горки»;
- *на психологическом уровне* речь идет об осознании происходящих изменений и более или менее успешном приспособлении к ним.

Определить *хронологические границы начала старости* весьма сложно, поскольку диапазон индивидуальных различий в появлении признаков старения огромен. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако старость следует характеризовать не только с негативной стороны, выделяя угасание определенных способностей по сравнению со зрелостью. Необходимо установить качественные отличия психики пожилого человека, выявить и показать особенности психического развития, происходящего на фоне ухудшающейся психофизиологии, в условиях инволюционных изменений нервной системы.

Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке составляла всего 18–20 лет, в Средние века — 35 лет, в XIX в. — 44 года. В XX в. средняя продолжительность жизни возросла до 68–72 лет.

Ученые разных специальностей (антропологи, геронтологи, психологи) имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни и возрастной отсчет старения, но большинство эмпирически выбирают возраст 60–65 лет как начало старости. В качестве иллюстрации можно привести несколько точек зрения:

- Б. Пржигода: старение — от 60 до 75 лет, старческий возраст — от 75 до 100 лет;
- Э.Б. Харлок: старость или старение — от 60 лет до смерти;
- Дж. Биррея: поздняя зрелость — 50–75 лет, старость — от 75 лет;
- Д.Б. Бромлей: в условиях Англии цикл старения из 3 стадий: удаление от дел — 65–70 лет; старость — 70 лет и более; дряхлость, болезненная старость и смерть — до 110 лет.

В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро *старение* (пожилой возраст) длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет. С 75 лет наступает *старость* (преклонный возраст). Период старше 90 лет — *долгожительство* (старчество) [49].

Социальный критерий перехода к старости часто связывают с официальным возрастом выхода на пенсию. Однако в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин пенсионный возраст неодинаков (в основном от 55 до 65 лет). Другие социально-экономические показатели «порога», перехода к старшему возрасту — это изменение основного источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей.

Главной особенностью возраста от 60–70 лет и далее является процесс старения, который представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями, проявляющимися, прежде всего, в постепенном ослаблении деятельности организма.

В процессе старения *когнитивной сферы* большинство сенсорных функций у человека существенно ухудшается. Те интеллектуальные функции, которые зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней зрелости. У людей, достигших этого возраста, увеличивается время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов.

Основой памяти в старческом возрасте является логическая связь, мышление пожилых людей весьма развито. В период поздней зрелости формируются признаки мудрости [1].

В рамках иерархического подхода к рассмотрению интеллекта при характеристике когнитивных изменений в старости выделяют «кристаллизованный интеллект» и «подвижный интеллект» [49].

Кристаллизованный интеллект определяется количеством приобретенных в течение жизни знаний, способностью решать задачи, опираясь на имеющуюся информацию.

Подвижный интеллект подразумевает способность решать новые проблемы, для которых нет привычных способов.

Оценка общего интеллекта (Q-фактор) складывается из совокупности оценок и кристаллизованного, и подвижного интеллекта.

Исследования, проведенные в первой трети XX в., демонстрировали типичную кривую старения: после 30-летнего возраста, на который приходился пик интеллектуального развития, начинался процесс нисхождения, в меньшей степени затрагивавший вербальные характеристики. Позднее, когда были предприняты усилия по преодолению влияния вмешивающихся переменных, было показано, что значительное снижение интеллектуальных показателей можно констатировать только после 65 лет. Например, в масштабном Сиэтлском лонгитюдном исследовании старения, продолжительностью более 20 лет, при тестировании измерялись способность выполнять основные арифметические операции и оперирование числами, умение делать логические выводы, зрительно-пространственные отношения, вербальное понимание и гибкость. Отмечается, что хотя оценка интеллекта, определяемая количеством правильных ответов по тесту, в старости снижается, однако интеллектуальный коэффициент (IQ) с возрастом почти не изменяется, т. е. человек в сравнении с другими членами своей возрастной группы на протяжении жизни сохраняет примерно одинаковый уровень интеллекта [49]. Человек, демонстрировавший средний IQ в период ранней зрелости, с наибольшей вероятностью будет иметь средний IQ в старости.

Существуют доказательства того, что кристаллизованный интеллект более устойчив к старению по сравнению с подвижным, снижение которого, как правило, выражается резче и в более ранние сроки. Подчеркивается, что большое значение при оценке интеллекта имеет фактор времени: ограничение времени, отводимого на решение интеллектуальных задач, приводит к заметному различию результатов пожилых

и молодых людей даже по тестам на кристаллизованный интеллект. В то же время имеет место возрастное варьирование: снижение даже подвижного интеллекта происходит не у всех. Часть представителей группы пожилых людей (по одним данным — 10–15%, по другим — несколько меньше) сохраняют свой юношеский уровень интеллекта. В группах пожилых людей наблюдается увеличение (по сравнению с более молодыми испытуемыми) вариативности в результатах тестирования по многим когнитивным и мнемическим критериям, что иногда связывают с морфофункциональными изменениями головного мозга.

Широко распространено представление о нарушениях *памяти* как основном собственно возрастном симптоме психического старения. Фиксация на нарушениях памяти типична и для самих старых людей.

Общий вывод многочисленных исследований последних лет относительно влияния старения на память состоит в том, что память действительно ухудшается, но это не однородный и не однонаправленный процесс [49]. Большое число факторов, не связанных напрямую с возрастом (объем восприятия, избирательность внимания, снижение мотивации, уровень образования), оказывают воздействие на качество выполнения мнемических заданий.

Указывается, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала. Однако тренировка после тщательного инструктирования и небольшой практики существенно улучшает результаты, даже у самых старых (тех, кому около 80 лет). Однако эффективность подобного обучения молодых людей выше, т. е. резервные возможности развития у пожилых людей меньше.

Разные виды памяти — сенсорная, кратковременная, долговременная — страдают в разной степени. «Основной» объем долговременной памяти сохраняется. В период после 70 лет в основном страдает механическое запоминание, а лучше всего работает логическая память. Большой интерес представляют исследования автобиографической памяти.

Для периода поздней зрелости характерны специфические изменения в *эмоциональной сфере*: неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости [1]. Появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. В старости ослабление аффективной жизни лишает красочности и яркости новые

Литература

1. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. — М., 2002.
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. — М., 1997.
3. *Анциферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психологический журнал. 1994. № 3.
4. *Бандура А.* Теория социального научения. — СПб., 2000.
5. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды. — М., 1995.
6. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. — М., 1967.
7. *Выготский Л.С.* Раннее детство. Кризис трех лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.
8. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.
9. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3.
10. *Демидова И.Ф.* Психология развития и возрастная психология. — Таганрог, 2003.
11. *Егорова М.С., Марютина Т.М.* Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. № 5–6.
12. *Елагина М.Г.* Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. 1977. № 2.
13. *Князева Е.Н., Курдюмов С.Н.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. — М., 1994.
14. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. М., 1979.
15. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. — СПб., 2004.
16. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. — М., 2004.
17. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
18. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Ружской. — М., 2001.
19. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

20. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии. — М., 1998.
21. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания. — М., 2001.
22. *Мухина В.С.* Возрастная психология. — М., 2002.
23. *Мухина В.С.* Детская психология. — М., 2000.
24. *Мухина В.С.* Психология детства и отрочества. — М., 1998.
25. *Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология. — Дубна, 2001.
26. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. — М., 1999.
27. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избр. психологические труды. — М., 1994.
28. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1998.
29. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
30. *Пряжников Н.С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. 1999. №2.
31. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М., 1996.
32. Психология развития / Под ред. Т.Д. Марцинковского. — М., 2005.
33. *Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г., Поливанова К.Н.* Психология развития. — М., 2001.
34. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М., 1987.
35. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. — СПб., 2003.
36. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1995.
37. Развитие личности ребенка / Под ред. А.М. Фонарева. — М., 1987.
38. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М., 1994.
39. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. — М., 2004.
40. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. — М., 2001.

41. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. — М., 2000.
42. *Фельдштейн Д.И.* Возрастная и педагогическая психология. — М., 2002.
43. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. — М., 1999.
44. *Холл К., Линдсей Г.* Теория личности. — М., 2000.
45. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб., 2000.
46. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. — М., 1995.
47. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. — М., 1997.
48. *Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М., 1997.
49. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология. — М., 2005.
50. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. — СПб., 1999.
51. *Эльконин Д.Б.* Введение в детскую психологию // Избр. психол. труды. — М., 1989.
52. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
53. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Избр. психол. труды. — М., 1989.
54. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы детской игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3.
55. *Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб., 1996.
56. Юность / Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
57. *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации. — М., 1998.

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии и психологии развития	4
1.1. Предмет и задачи возрастной психологии и психологии развития	4
1.2. Понятие «развитие». Основные свойства, принципы и закономерности развития	12
1.3. Понятие возраста и классификации возрастных периодов	21
1.4. Методы изучения возрастной изменчивости психических явлений	30
Глава 2. Историческое становление возрастной психологии и психологии развития	36
2.1. Описательный этап в становлении психологии развития. Выделение детской психологии в самостоятельную область психологии	36
2.2. Формирование психологии развития в XIX–XX вв.	44
Глава 3. Основные подходы, объясняющие развитие человека	55
3.1. Биогенетический подход: Э. Геккель, С. Холл, З. Фрейд	55
3.2. Социогенетический подход: теория личностного развития человека Э. Эриксона	60
3.3. Персоногенетический подход: А. Маслоу, К. Роджерс	65
3.4. Когнитивные теории развития: теория Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка	67
3.5. Поведенческий подход в психологии развития: Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер	78
3.6. Теории социального научения: Н. Миллер, Д. Доллард, А. Бандура	83
3.7. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития Л.С. Выготского	88

3.8. Возрастная динамика и периодизация развития Д.Б. Эльконина	91
Глава 4. Младенчество	94
4.1. Новорожденность (0–2 месяца) как кризисный период	94
4.2. Младенчество как период стабильного развития	99
4.3. Кризис одного года	105
Глава 5. Раннее детство	108
5.1. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте	108
5.2. Общение со взрослым и развитие речи в раннем детстве	113
5.3. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте	116
5.4. Формирование личности в раннем детстве	119
5.5. Кризис трех лет	125
Глава 6. Дошкольное детство	132
6.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте	132
6.2. Познавательное развитие и общение со взрослыми и сверстниками в дошкольном возрасте	142
6.3. Развитие личности дошкольника	149
6.4. Характеристика кризиса дошкольного детства	156
Глава 7. Младший школьный возраст	165
7.1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению	165
7.2. Ведущая деятельность младшего школьника	168
7.3. Познавательное развитие младшего школьника	170
7.4. Развитие личности ребенка младшего школьного возраста	174
7.5. Кризис отрочества (предподростковый)	177
Глава 8. Подростковый возраст	180
8.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в подростковом возрасте	180
8.2. Особенности поведения подростков	183
8.3. Познавательное и личностное развитие в подростковом возрасте. Кризис перехода к юности	188

Глава 9. Юношеский возраст	198
9.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в юношеском возрасте	198
9.2. Интеллектуальное развитие в юности	204
9.3. Развитие личности в юности	206
9.4. Особенности общения в юности	210
Глава 10. Взрослость	213
10.1. Проблема периодизации взрослости. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости	213
10.2. Познавательное и личностное развитие в период взрослости	219
10.3. Нормативные кризисы взрослости	222
Глава 11. Старость	229
11.1. Проблема возрастных границ старости. Познавательная сфера в период старения	229
11.2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости	237
11.3. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости	242
Литература	246

Серия «Зачет и экзамен»

Елена Николаевна Каменская

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Конспект лекций

Ответственный редактор И. Жиляков
Технический редактор Л. Багрянцева
Обложка В. Кириченко
Корректоры Т. Краснолуцкая, Н. Иванов

Подписано в печать 02.09.2008.
Формат 84×108 1/32. Бумага тип. № 2.
Гарнитура NewtonС. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 13,44. Тираж 3000 экз.
Заказ №

ООО «Феникс»
344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга»
344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57.

Качество печати соответствует предоставленным диапозитивам.